DOCUMENT RESUME

ED 331 311 FL 019 158

TITLE	Melanges Pedagogiques (Pedagogical Mixture), 1988.
INSTITUTION	Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
REPORT NO	FR-ISSN-0077-2712
PUB DATE	88
NOTE	97p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French; English
JOURNAL CIT	Melanges Pedagogiques; 1988
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Corporate Education; *Educational Strategies; English (Second Language); French; Grammar; *Independent Study; Inplant Programs; Language Research; Metacognition; Oral Language; *Second Language Instruction; *Second Language Learning

ABSTRACT

The 1988 issue of the journal on second language teaching and learning contains six articles in French and two in English, including: "Production orale: Comment mettre en place des strategies d'enseignment/apprentissage (Oral Production: How To Put Teaching/Learning Strategies in Place)" (Francis Carton, Richard Duda); "Trois jours pour parler francais? Compte-rendu d'une experience de prise en charge d'apprentissage (Three Days To Speak French? Report on an Experiment in Taking Charge of Learning)" (Francis Carton, Dominique Petit, Florence Poncet, Sylvie Thieblemont); "L'acquisition des pronoms, articles et auxiliaires anglais en milieu scolaire (The Acquisition of Pronouns, Articles, and Auxiliaries in an Academic Setting)" (Annie Collin); "Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire (Achieving Autonomy and Student Socialization in an Academic Setting)" (Richard Duda); "Assessing Metacognitive Ability" (Richard Duda, Harvey Moulden, Michael Rees); "Souvent theme varie: le cas des objectifs (Often the Theme Varies: The Case of Objectives)" (Henri Holec); "Souvent theme varie: Le cas des progressions (Often the Theme Varies: The Case of Progressions)" (Henri Holec); and "In-Company Self-Directed Learning" (Michael Rees). (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

MELANGES-
CENTRE DE
RECHERCHES
ET D'APPLIC
ATIONS PED
AGOGIQUES
EN LANGUES

ED331311

FL 019158

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Wec, H.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

F. CARTON, R. DUDA
Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement-apprentissage 3

F. CARTON, D. PETIT, F. PONCET, S. THIEBLEMONT
Trois jours pour parler français ? Compte-rendu d'une expérience de prise en charge d'apprentissage 15

A. COLLIN
Acquisition des pronoms, articles et auxiliaires anglais en milieu scolaire. Vérification de l'hypothèse de Tarone 31

R. DUDA
Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire 49

R. DUDA, H. MOULDEN, M. REES
Assessing Metacognitive Ability 59

H. HOLEC
Souvent thème varie : le cas des objectifs 75

H. HOLEC
Souvent thème varie : le cas des progressions 81

M. REES
In-Company Self-Directed Learning 89

MELANGES-CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES

MCMLXXXVI

MCMLXXXVIII

CRAPEL
Université de Nancy II

4

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

PRODUCTION ORALE : COMMENT METTRE EN PLACE DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE

Francis CARTON
Richard DUDA

ABSTRACT

Oral expression exercises are rarely subjected to detailed analysis and categorisation. Consequently, little has been done in the way of identifying and implementing the particular kinds of activies which are appropriate to the specific needs of different learners. A framework for the classification of oral expression objectives and exercises is described which makes it possible to identify the teaching/learning strategies suitable to the needs of various kinds of learners.

Il est possible de mettre en place des stratégies spécifiques d'enseignement/apprentissage dans le domaine de l'expression orale. Nous pensons qu'à appréhender l'apprentissage de la production orale comme un tout indifférencié (apprendre à parler en parlant), on risque de verser dans un flou pédagogique dans lequel toute activité au cours de laquelle l'apprenant produit de la parole est réputée construire sa compétence, même si on n'est pas capable de dire à quoi au juste contribue cette activité.

On ne peut se contenter de choisir une activité d'expression orale à partir de deux seuls critères : 1/elle fait parler les élèves ; 2/"elle marche bien" (c'est-à-dire que les élèves, et l'enseignant, y prennent plaisir). Le premier des deux critères globalise la production orale en empêchant d'y distinguer des sous-parties. Le second critère est utile, peut-être, mais certainement non suffisant. Le choix d'une activité devrait, autant que possible, être toujours justifié par son apport clairement identifié à la construction de tel ou tel aspect de la compétence linguistique ou communicative.

BESOIN ⟶ OBJECTIF ⟶ ACTIVITE = un support + une tâche

Faute d'établir systématiquement et de façon raisonnée, à l'aide des outils d'analyse dont on dispose, un lien entre le choix des activités et les objectifs d'apprentissage retenus, on se trouve dans l'impossibilité de mettre sur pied une stratégie d'enseignement/apprentissage (construire un programme) qui tienne compte des besoins des apprenants (il faut encore que l'analyse des besoins donne lieu à un choix d'objectifs appropriés, mais ce n'est pas ici notre propos).

Bien sûr, la plupart des activités font intervenir plusieurs savoirs ou savoir-faire à la fois : un jeu de rôle, par exemple, va conduire les apprenants à mobiliser du lexique en rapport avec le thème de ce jeu de rôle, à construire des énoncés intelligibles, à gérer l'interaction à laquelle ils participent, etc... Mais nous estimons important pédagogiquement que l'exercice soit choisi en fonction d'un objectif d'apprentissage et un seul, et présenté aux apprenants comme visant principalement cet objectif. Cette centration sur un aspect de la compétence à la fois permet :
- d'insérer cette activité dans une programmation exprimée en termes d'objectifs didactiques ;
- à ceux qui sont en train d'apprendre de se concentrer sur un aspect de l'apprentissage à la fois ;
- à l'animateur de gérer le déroulement de l'activité sans disperser l'attention sur tous les critères à la fois (suivant l'objectif choisi il interviendra principalement, par exemple, sur la justesse de vocabulaire, les gestes et mouvements, la correction grammaticale, les aspects pragmatiques de l'interaction,etc...)
- à tous d'évaluer clairement l'apport de l'exercice : pouvoir dire dans quelle mesure l'objectif a été atteint permet de savoir en quoi l'activité a contribué à la construction de la compétence des apprenants.

Après avoir rappelé la façon dont nous définissons la production orale, nous ferons le point sur la façon dont nous "découpons" la compétence à produire du discours oral, chacune des composantes de celle-ci étant susceptibles d'être traduite en termes d'objectif didactique (deuxième partie). Cela nous permettra de proposer un classement possible des différentes catégories d'activités de production orale suivant le type d'objectif qu'elles permettent de viser (troisième partie).

I. LA PRODUCTION ORALE : QUELQUES REPERES

La production orale constitue une forme de participation à la pratique sociale que représente le discours, le discours étant défini comme un comportement social réalisé de manière langagière (verbale et non verbale).

C'est une activité **non fictive**, non onirique : elle se déroule dans un "hic et nunc", elle a une durée, elle s'insère entre un avant et un après, dans un espace déterminé (cela n'empêche pas que des activités **d'apprentissage** puissent prendre un tour onirique, cf infra III).

C'est une activité **interactionnelle** : elle implique au moins deux partenaires, co-producteurs, ou dont l'un est producteur et prend en compte l'autre.

C'est l'activité d'un sujet social et psychologique **non stéréotypé,** non prévisible, non statique ; c'est donc une activité toujours plus ou moins **idiosyncrasique.**

C'est une activité **constructive,** créatrice : la situation après le discours est différente de la situation avant le discours.

C'est donc une activité **"intéressée"** : celui qui s'y engage le fait pour atteindre un objectif, c'est-à-dire pour **changer la situation,** par exemple se faire comprendre, se faire entendre, faire faire, faire avec autrui, établir des relations psycho-sociales, etc...

Le discours oral se pratique dans **certaines conditions** : en face à face ou à distance ; avec ou sans préparation ; avec des partenaires plus ou moins coopératifs ; en situation d'implication plus ou moins grande ; en des circonstances plus ou moins contraignantes ; avec une maîtrise plus ou moins grande des moyens appropriés, etc...

La production orale se réalise par **la mise en œuvre stratégique et en temps réel de savoirs et de savoir-faire de différents types :** phrastiques (lexique, grammaire, phonétique, prosodie, mouvements gestes et mimiques,...) ; textuels (cohérence, cohésion,...) ; rhétoriques (argumentation) ; pragmatiques (gestion de l'interaction, réalisation d'actes de parole,...) ; culturels (connaissance du monde, connaissance de l'autre et de son monde,...).

II. ESSAI DE CLASSEMENT DES OBJECTIFS DIDACTIQUES EN EXPRESSION ORALE

1. Savoirs et savoir-faire langagiers (compétence linguistique)

- mise en œuvre de lexique dans le champ sémantique de référence.

- mise en œuvre de structures linguistiques (il est inutile ici d'en dresser un catalogue, mais il va de soi que chaque structure linguistique peut constituer un objectif didactique susceptible de donner lieu à une activité d'apprentissage spécifique).

- phonétique (intelligibilité de la prononciation)

- prosodie (intonation et accentuation en relation avec les intentions communicatives)

- capacités d'approximation, ou de contournement des difficultés linguistiques (mot ou structure grammaticale défaillants) (cf ci-dessous II, 2, c)

Il conviendra de distinguer, pour chaque objectif linguistique (par exemple le vocabulaire de la table, les structures interrogatives, l'opposition /i/ /e/, la prosodie marquant l'étonnement, etc...) les activités d'apprentissage systématiques (cf infra III) de celles qui visent la mise en œuvre de ces connaissances "en temps réel" : la compétence linguistique n'existe que lorsque le locuteur utilise celles-ci en continu et de façon créative (non pas répétition d'énoncés déjà construits et appris mais production d'énoncés nouveaux).

2. Objectifs tenant à la compétence communicative

La façon la plus rentable pédagogiquement de raisonner, selon nous, consiste à prendre pour point de départ les situations dans lesquelles les apprenants doivent ou peuvent utiliser la langue, et à analyser ces situations pour en dégager les objectifs didactiques.

Il nous paraît commode, même si l'analyse est grossière, de distinguer les situations de vie courante dans le pays de la langue cible, caractérisées la plupart du temps par des objectifs d'action concrète (faire ses courses, demander un service, etc...), et les situations d'échange d'"idées" (que l'on appelle quelquefois épistémiques). Les premières donneront lieu le plus souvent en salle de classe à des simulations, alors que les autres peuvent permettre l'instauration d'une communication authentique entre les partenaires de la classe (ceux-ci parlent en leur propre nom dans des circonstances non simulées).

a/ objectifs d'apprentissage (actes de parole) propres aux "situations d'action concrète".

On peut utiliser ici les inventaires dressés il y a déjà plus de dix ans pour le **Niveau-seuil,** avec les regroupements opératoires qui doivent être faits en fonction de tel ou tel groupe d'apprenants, suivant les techniques répandues par l'approche communicative. Voici par exemple une sélection d'objectifs d'apprentissage pour les apprenants devant vivre en France :

- demander l'heure, dire l'heure
- demander son chemin
- se présenter, présenter quelqu'un
- problèmes dans les magasins
- comment parler dans son pays
- comment téléphoner
- commander, réserver, prendre rendez-vous
- saluer, prendre congé

- s'excuser
- se plaindre
- vérifier, confirmer, informer
- inviter, accepter ou refuser une invitation
- proposer, suggérer
- etc...

Chacun de ces objectifs doit être subdivisé en sous objectifs, suivant l'analyse que l'on fait des savoir-faire nécessaires dans les situations que l'on retient et en fonction du niveau des apprenants. Ainsi sous **se plaindre,** on pourra suivant les besoins étudier comment protester ou contester dans les lieux publics (on vous bouscule, il y a trop de bruit, etc....), dans les magasins (rapporter un article défectueux, contester un prix, etc...), dans un organisme officiel, une administration, comment aussi insister, menacer si l'interlocuteur refuse de donner satisfaction, porter plainte à la police, etc...

Rappelons enfin que, suivant la méthodologie maintenant bien connue propre à l'approche communicative, chaque objectif d'apprentissage donne lieu à un apprentissage systématique des formules utiles avant une simulation des situations retenues. Cet apprentissage tient compte des variations possibles de paramètres matériels, sociaux, psychologiques, etc... et comporte si possible une mise en situation réelle des apprenants (cf GREMMO 1978). C'est pendant ce travail que l'on peut prendre en compte les composantes pragmatiques, culturelles et rhétoriques de la compétence communicative propre à chaque situation étudiée.

b/ objectifs d'apprentissage tenant aux "interactions d'ordre épistémique" (portant sur des idées).

L'analyse doit tenir compte à la fois :

- des paramètres matériels de l'échange
- des objectifs d'action
- du domaine thématique de référence
- du type d'activité discursive et des actes de parole qui peuvent y être mis en œuvre.

Suivant le type d'interaction, on pourra avoir affaire à un **dialogue** (deux participants), ce que l'on pourrait appeler une **conversation** (trois ou quatre participants), un **débat** (de six à vingt participants), un **exposé,** toutes interactions qui peuvent avoir lieu en face à face ou à distance. Ces différentes situations d'expression orale doivent constituer des objectifs d'apprentissage distincts car ils donnent lieu à des modes différents de prise de parole, au niveau rhétorique et pragmatique. Ainsi, la maîtrise des tours de parole passe par le contact oculaire, le comportement kinésique, l'adéquation du contenu des énoncés, l'initiative discursive : une sensibilisation, voire un entraînement spécifique est nécessaire pour apprendre à interrompre, faire taire, reprendre la parole, etc... dans l'une ou l'autre de ces situations, ou toutes, suivant les besoins.

Les objectifs d'action que l'on vise par l'interaction verbale modifient aussi la façon de prendre la parole : il faut ainsi, par exemple, **apprendre** à échanger des points de vue, se mettre d'accord pour adopter un point de vue commun, prendre une décision, trouver des idées, s'informer mutuellement, obtenir des renseignements de quelqu'un, etc...

Dans chaque type d'interaction, différentes activités discursives et différents actes de parole prennent place, qui peuvent aussi constituer autant d'objectifs d'apprentissage distincts : décrire (situer dans l'espace, dans le temps,...), raconter, expliquer, exemplifier, questionner, raisonner, présenter un point de vue, défendre son point de vue, commenter, démontrer, proposer, évaluer, etc...

c/ L'apprentissage de **tactiques compensatoires,** qui permettent de surmonter les obstacles linguistiques par la paraphrase, le contournement ou l'approximation, est crucial (sur ce sujet, voire aussi CARE, TALARICO, 1983). Elles supposent que formateur et apprenant acceptent ensemble l'idée que la "perfection" linguistico-discursive poursuivie si souvent dans les formations de langue est un leurre. Cette perfection représente une ambition démesurée par rapport aux possibilités effectives des apprenants, y compris en langue maternelle. Alternativement, on peut considérer que la maîtrise de tactiques compensatoires contribue en fait à cette poursuite de la perfection.

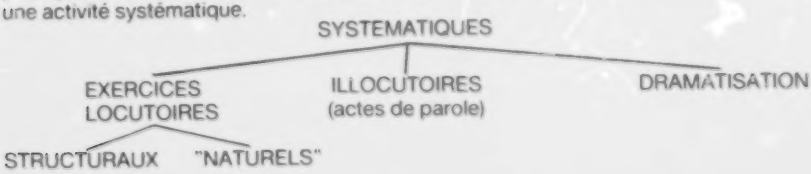
Nous avons bien conscience de l'hétérogénéité d'un tel classement, et du caractère quelquefois peu rigoureux des catégories proposées. C'est la nature même de la didactique, pensons nous, que de procéder par approximations successives, qu'elle perfectionne peu à peu à l'aide d'outils d'analyse empruntés à la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique ou la psychosociologie. C'est précisément en quoi consiste ici la recherche en didactique des langues : investiguer avec autant de précision que possible à l'aide de ces outils les apports possibles de chaque activité d'apprentissage, en prenant en compte le type de tâche qu'elle exige, les contenus qu'elle peut proposer, et ses modes de déroulement possible.

III. LES ACTIVITES DE PRODUCTION ORALE

Les activités de production orale peuvent se répartir assez généralement en deux catégories, d'une part des activités de type "systématique", et d'autre part des activités de type "communicatif" :

On observera à l'analyse que certaines activités relèvent de ces deux dimensions.

Les activités systématiques correspondent à l'entraînement spécifique du système langagier : diction, intonation, syntaxe, formules ritualisées des actes de parole. On y distingue donc des exercices locutoires et illocutoires. On peut considérer de plus que le recours à des textes théâtraux (ici appelé "dramatisation") correspond à une activité systématique.



Les exercices structuraux sont suffisamment connus pour que l'on ne soit pas obligé de les analyser. On pourra cependant observer que la désaffection, au moins théorique, dans laquelle ce type d'exercices est tombé depuis quelques années n'est pas forcément justifiée. Certains apprenants, pour certains points de langue, et à certains stades du développement de leur compétence, y trouvent matière à apprentissage.

Par exercices locutoires "naturels" on entend le recours à l'apprentissage de petits poèmes ou encore la lecture à voix haute. L'intérêt de la poésie réside dans l'occasion qu'elle fournit aux apprenants d'articuler des échantillons de français bien formé, voire d'apprécier le plaisir que l'on peut y trouver.

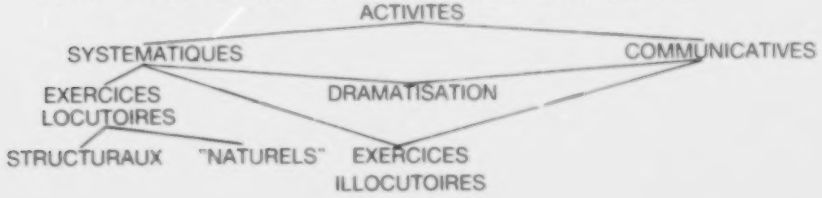
La lecture à voix haute trouvera naturellement sa place dans la formation de certains publics amenés à faire des exposés en public : étudiants, hommes d'affaires, diplomates, hommes politiques, etc...

Les exercices illocutoires correspondent à des matériaux du type de ceux produits par le CRAPEL (GREMMO, 1978) ou par CHAMBERLAIN et STEELE (1985). Ces exercices sont à l'intersection de la dichotomie systématique/communicatif. Ils sont de l'ordre du systématique par les procédures d'entraînement et de mémorisation qu'ils impliquent. Mais ils sont également de l'ordre du communicatif par l'objectif poursuivi, à savoir l'acquisition de formes linguistiques permettant une interaction immédiate avec un interlocuteur de langue-cible, sans que, du point de vue de l'apprentissage, la charge porte sur les aspects purent syntaxiques (microsystémiques) des énoncés.

Un autre type d'activités nous semble également à l'intersection de la dichotomie proposée. Il s'agit de la "dramatisation" telle que nous l'avons définie. En effet, le travail de diction qu'impose l'utilisation du texte dramatique (nous utilisons pour notre part du "théâtre de chambre", comme **Le guichet,** de Jean Tardieu), range cette activité nettement du côté du systématique. Cependant la dimension culturelle présente dans ces pièces leur permet de contribuer à un certain apprentissage communicatif, tant il est vrai que celui-ci ne peut se concevoir sans celle-là. Mais il y a ici un paradoxe.

La charge culturelle des textes théâtraux est pour ainsi dire "neutralisée" d'un point de vue psychologique dans le cas de certains apprenants, en raison même de la distanciation locuteur/texte que permet le recours à un texte non personnel. Prenons l'exemple d'une apprenante qui, culturellement, ne peut envisager/accepter, dans le cadre d'un exercice, d'inviter ses camarades à "boire un pot" (cas authentique). On peut être certain que l'utilisation d'un texte "distancié", tel que celui du théâtre, permettrait à cette apprenante de proférer sans risque des énoncés culturellement (donc personnellement) inacceptables.

Nous obtenons donc un étoffement supplémentaire de notre schéma :



Les activités communicatives cependant ne se limitent pas à la dramatisation et aux exercices illocutoires. Les concepts de "simulation" et de "jeux de rôle" ont déjà fait couler beaucoup d'encre (voir par exemple CARE, 1978). Nous allons donc tenter d'établir des distinctions opératoires entre les trois concepts de la dramatisation, de la simulation et du jeu de rôle.

Trois critères doivent nous permettre de distinguer ces activités :
- leur dimension textuelle ;
- leur degré de réalité psycho-sociale ;
- leur charge psycho-culturelle.

Du point de vue de la **dimension textuelle,** la dramatisation et le jeu de rôle se placent pour ainsi dire aux deux extrémités d'une échelle qui représenterait le plus ou moins grand recours à un texte préétabli. L'utilisation d'un texte déjà construit garantit la production d'un discours bien formé, alors que le recours au jeu de rôle suppose l'improvisation, la création, donc aussi l'erreur. La simulation se place à une position intermédiaire quant au recours à des textes préétablis ou non. La complexité, voire la centralité, de cette dernière notion dans l'approche communicative appelle d'ailleurs une analyse que l'on trouvera plus loin.

Le degré de **réalité psycho-sociale** de l'activité permet de distinguer d'un côté les simulations, très fréquemment d'ordre socio-professionnel, où les apprenants restent eux-mêmes dans la mesure du possible, et d'un autre côté les jeux de rôle, plus oniriques ou ludiques (cf CARE, 1978), au cours desquels l'identité de l'apprenant peut disparaître complètement (changement de statut social ou même de sexe). La dramatisation peut, suivant ce critère, s'apparenter au jeu de rôle (on pourra objecter cependant que certains textes littéraires ont une dimension réaliste certaine).

Enfin, la **charge psycho-culturelle,** permet de distinguer d'un côté la dramatisation et ses textes "distancés" (voir ci-dessus), et de l'autre la simulation et les jeux de rôle. Dans le cas de la simulation, la conservation même de son identité peut poser problème à l'apprenant (voir ci-dessus) ; dans celui du jeu de rôle, la nature même de l'activité, en raison du recours à l'improvisation voire à l'onirique, peut ne pas être admise par certains groupes culturels d'apprenants.

La simulation, pour terminer sur ce concept clef, se manifeste sous trois formes dans la pratique du CRAPEL : illocutoire, discursive et socio-pragmatique. Ces trois formes représentent d'ailleurs l'évolution chronologique de notre traitement de la notion de simulation.

(i) **Simulations illocutoires :** nous pouvons distinguer ici la simulation d'actes de parole précis, déjà évoqués plus haut, et le recours à des canevas situationnels supposant l'utilisation de plusieurs actes de parole enchaînés (voir par exemple les canevas, dits de jeux de rôle bien qu'il s'agisse de simulations dans notre terminologie, dans la méthode **Archipel**).

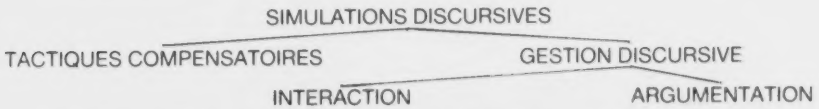
SIMULATIONS ILLOCUTOIRES

ACTES DE PAROLE — CANEVAS SITUATIONNELS

(ii) **Simulations discursives :** celles-ci visent l'apprentissage des "tactiques compensatoires" (cf notre exemple d'activité en annexe II), et de la "gestion discursive", qui recouvre d'une part l'aptitude à gérer l'interaction, et d'autre part l'aptitude à argumenter (cf plus haut, en II, 2, b). L'argumentation demande que l'on s'entraîne, par exemple, au sophisme, à l'utilisation de l'humour ou des proverbes, ou encore que l'on maîtrise des outils rhétoriques tels que le syllogisme ou le plan nestorien (dans l'ordre : premiers arguments forts, puis arguments plus faibles, enfin derniers arguments forts).

Ici apparaît immédiatement une difficulté majeure : la dimension culturelle de la notion de gestion discursive. Des procédés tels que le sophisme (comme outil d'entraînement), le syllogisme ou le plan nestorien (comme procédures argumentatives) apparaissent comme particulièrement (mais pas uniquement) européens (gréco-latins). La place de l'humour dans une conférence est particulièrement importante dans le monde anglo-saxon. Les proverbes pour leur part sont incontournables dans le discours formel en Afrique noire et à Madagascar. La quantité de parole admise varie considérablement selon que l'on est en Italie ou au Japon. Il est indispensable de prendre en compte cette variabilité culturelle.

On se retrouve donc avec la structure suivante :



(iii) **Simulations socio-pragmatiques :** celles-ci représentent l'irruption de compétences sociales générales dans la pratique en formation langagière : travail en groupe, établissement de problématiques, négociation, partage d'information, prise de décisions, résolution de problèmes (cf DUDA, dans ce volume). Par leur truchement l'apprentissage des langues peut contribuer à la formation sociale des apprenants, au-delà du seul apprentissage d'une langue étrangère. Mais là encore, il peut s'agir d'une vision peut-être culturellement non valide, eu égard aux habitudes, traditions ou valeurs attachées à l'acte d'apprendre chez tels ou tels apprenants. Une grande prudence s'impose donc. Doublement, car nous ne pouvons tenir comme acquises, même chez des adultes, les compétences indiquées.

En conclusion, on obtient le schéma présenté en annexe 1. Il est clair qu'il s'agit d'une commodité de représentation des types d'activités qui peuvent concourir à l'élaboration des compétences en expression orale. Les recouvrements effectifs sont nombreux. L'entraînement à l'argumentation de type "exposé" ou "conférence" (simulation discursive) supposera une certaine capacité à lire à haute voix (exercice locutoire) ; les simulations socio-pragmatiques supposent la maîtrise d'actes de parole particuliers (conserver la parole, interrompre, encourager, approuver, etc...) et une capacité d'interaction certaine.

CONCLUSION

Cet essai de mise au clair ne saurait représenter un programme ou une progression de quelque sorte que ce soit. Nous espérons simplement qu'il pourra rendre service au titre d'aide-mémoire aux formateurs en expression orale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

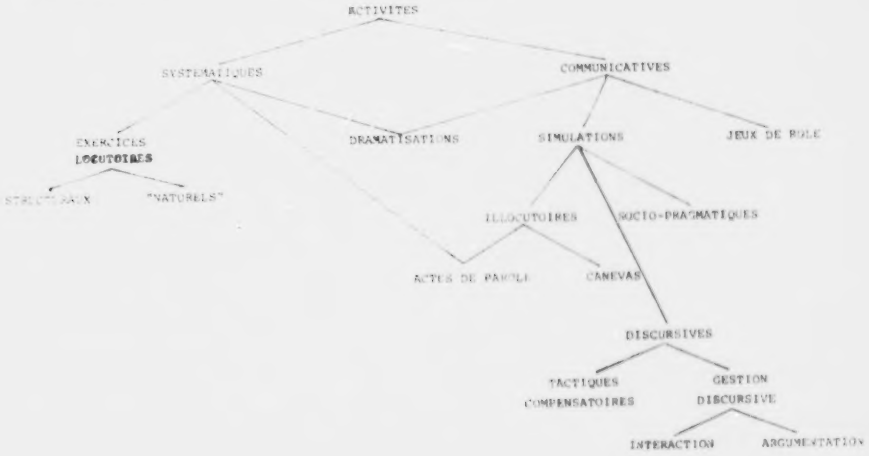
CARE J.M., DEBYSER F. (1978), **Jeu, langage et créativité,** coll. Le Français dans le Monde/BELC, Hachette-Larousse, Paris

CARE J.M., TALARICO K., (1983), **Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation,** CREACOM/BELC, Paris

CHAMBERLAIN A., STEELE R. (1985), **Guide pratique de la conversation,** Didier, Paris

GREMMO M.J. (1978), "Apprendre à communiquer : compte-rendu d'une expérience d'enseignement du français", in **Mélanges pédagogiques,** CRAPEL, Université de Nancy II

ANNEXE 1 : ACTIVITES DE PRODUCTION ORALE



ANNEXE 2 : MODULE D'ENTRAINEMENT A L'APPROXIMATION LEXICALE

I. NOMS GENERAUX :

Un élément (les 4 éléments : la terre, l'eau, l'air, le feu) ; les êtres humains : les gens, une personne, un homme, une femme, un enfant, un garçon, une jeune fille ; un animal ; un légume ; une plante ; une chose, un objet ; une machine, un instrument, un outil ; la matière, un mouvement, une action, un acte (ex : "composition" = l'action d'assembler) ; un endroit, un lieu (ex : "cinéma" = l'endroit où on voit des films), un bâtiment (ex : "un immeuble" = un grand bâtiment d'appartement) ; l'heure le moment, le temps, la période, une époque (ex : "l'aube" = le moment où la nuit devient le jour) ; le fait de faire quelque chose (manière/façon) (ex : "courir" = le fait de marcher très vite) ; un événement.

II. ADJECTIFS GENERAUX :

Animé, inanimé, humain, animal, végétal, comestible, capable de, être en, être de (ex : une assiette en fer).

N.B. : ne pas oublier le suffixe "âtre", qui nuance l'adjectif. Ex : rougeâtre, verdâtre, blanchâtre = d'une couleur vaguement rouge, verte, blanche.

III. VERBES GENERAUX :

Etre ; faire (ex : "siffler" = faire un son aigu avec les lèvres) ; agir ; devenir (ex : "rougir" = devenir rouge) ; mettre, placer, poser ; utiliser, se servir de ; avoir l'air de, ressembler à ; sentir (physique) ; ressentir (émotionnel) ; sentir ("ça sent la fumée ici").

IV. FORMES :

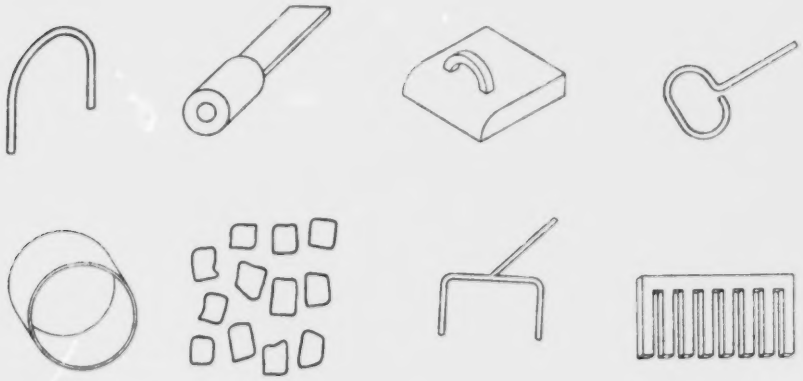
Carré(e), un carré ; ronde(e), un rond ; circulaire, un cercle ; rectangulaire, un rectangle ; ovale, un ovale ; droit(e) (pour une ligne), un droite (une ligne droite) ; courbé(e), une courbe ; triangulaire, un triangle.

V. EXPRESSIONS UTILES :

Une espèce de, une sorte de ; quelque chose (remplace "une chose" ou "un objet") ; quelqu'un ; truc, machin, bidule ; le même que, la même chose que, pareil à, comme ; le contraire de.

EXERCICES :

a) décrire les objets suivants



b) expliquer les objets suivants :

aspirateur, skis, pneu, stylo, boomerang, tortue, atlas, ceinture, tournevis, casque de moto, poubelle, rat, chaise, bouteille, ampoule électrique, calendrier, magnétoscope, chapeau, catalogue, moulin à café, girafe, médecin, montre, parapluie, bicyclette, marteau, bague, porte, éléphant, extincteur, baignoire, lampadaire, chaussette, agenda, serpent, ordinateur.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

TROIS JOURS POUR PARLER FRANÇAIS ? COMPTE-RENDU D'UNE EXPERIENCE DE PRISE EN CHARGE D'APPRENTISSAGE

Francis CARTON
Dominique PETIT
Florence PONCET
Sylvie THIEBLEMONT

ABSTRACT

A group of Indonesian students was judged to have insuffcient French to cope successfully with the course in industry on which they were about to embark. With only three days' teaching available, what could be done to help these learners acquire the oral skills they needed ? Clearly it would have been impossible to learn the skills in such a short space of time, so the decision was taken to show the learners how they could take charge of their learning activities themselves. This training course is described and explained and examples of the materials used are given.

I. LA DEMANDE

L'enseignant responsable, à l'IUT de Génie Electrique de Nancy, d'un groupe de stagiaires indonésiens futurs ingénieurs, nous lance vers le 15 janvier un appel au secours : dans un mois ces quinze étudiants seront répartis dans des entreprises pour un stage d'une dizaine de semaines. Or, d'après lui, cinq d'entre eux seulement comprennent et se font à peu près comprendre en français : les autres "paniquent", et lui-même craint qu'ils ne courent à la catastrophe... Sachant que les seuls "créneaux" d'intervention possibles sont les trois samedis qui nous séparent de leur départ, que peut proposer le CRAPEL qui permette à ces étudiants d'acquérir les outils communicatifs nécessaires dans le domaine de l'oral ?

Il nous a semblé aussitôt évident qu'il était impossible en si peu de temps de leur fournir (au sens d'enseigner) les moyens linguistiques et communicatifs dont ils auraient besoin. Il fallait essayer de leur montrer comment ils pouvaient prendre en charge eux-mêmes les apprentissages nécessaires.

Nous voudrions rendre compte ici du déroulement de cette formation en expliquant les décisions qui ont été prises à chaque étape, et en fournissant, dans la mesure du possible, les documents utilisés.

II. L'EVALUATION

1) Les apprenants et leur passé

Ces stagiaires, après six mois d'apprentissage semi-intensif du français en Indonésie, avaient suivi un stage intensif de six mois en France, avant de commencer leurs études scientifiques. A l'issue de cet apprentissage, les résultats atteints étaient inégaux suivant les individus, mais, globalement, les formateurs jugeaient que les niveaux de compétence obtenus devaient permettre au groupe d'atteindre les objectifs fixés pour la formation scientifique. Chacun pensait qu'ils continueraient de toute façon à progresser au cours de leur séjour en France, d'autant qu'ils allaient bénéficier d'un "suivi" en langue française de deux heures par semaine. Au moment de partir en stage sur le terrain, date de notre intervention, ils avaient donc étudié le français pendant douze mois, dont six en France, puis effectué dix mois d'études spécialisées en milieu francophone.

Leurs enseignants scientifiques estimaient que trois ou quatre d'entre eux avaient en effet continué à progresser, mais que les autres avaient en réalité régressé dans les compétences observables. Compréhension des contenus scientifiques, interventions en cours, et niveau scientifique étaient selon eux en baisse depuis de nombreux mois. Leur niveau en français ne leur permettait plus d'effectuer ce stage sur le terrain : contrairement à ce qu'on avait pensé, non seulement la plupart d'entre eux n'avaient pas continué à apprendre, mais ils avaient oublié beaucoup de ce qu'ils avaient acquis, faute sans doute d'un entretien suffisant de leurs savoirs.

2) Premier jour de formation : diagnostic externe et auto-évaluation

Il a été décidé que la première des trois journées dont nous disposions serait consacrée à une évaluation de la situation langagière de chaque stagiaire.

Celle-ci devait pouvoir :

- informer chacun d'entre eux sur ses compétences et, pour cela, lui fournir les résultats d'un diagnostic externe (connaissances linguistiques, capacités communicatives, dans les domaines scientifiques et de la vie sociale) ;
- les conduire à prendre conscience avec le plus de finesse possible de leur situation à l'égard du français, en se servant notamment des résultats du diagnostic externe ;
- informer les animateurs pour qu'ils puissent leur fournir l'aide la plus appropriée possible

Le dispositif d'évaluation a été le suivant :

a) pour l'aptitude **d'expression orale :**

- objectif 1 : apprécier la capacité à participer à une interaction en face à face. Technique utilisée : entretien individuel avec un des animateurs (entretien enregistré pour permettre d'une part aux formateurs de l'analyser, en se servant de la grille d'évaluation donnée en annexe 2, et d'autre part aux stagiaires de s'auto-évaluer en le réécoutant). Cet entretien suivait un protocole établi à l'avance et portait sur l'élucidation par le stagiaire de sa situation linguistique (cf annexe 1). Cet entretien servait donc en même temps à une mise au clair par l'apprenant lui-même de ses points forts et de ses points faibles.

- objectif 2 : apprécier la capacité à prendre la parole seul pendant quelques minutes. Technique utilisée : faire reformuler un document ayant servi auparavant de support à une prise de notes dans le test de compréhension orale, cette reformulation étant enregistrée pour pouvoir être évaluée par les formateurs, et réécoutée par les formés (autoévaluation).

- objectif 3 : apprécier la capacité à participer à une interaction à plusieurs participants. Technique utilisée : minidébat (enregistré lui aussi) géré par un formateur, par petits groupes d'apprenants, et portant sur leurs conditions de vie, leur pays d'origine, et "agrémenté" par l'animateur d'affirmations provocatrices du type "les étudiants ont une belle vie", "il n'y a pas de bonheur en dehors du mariage", "le climat météorologique dans lequel on vit n'a pas d'importance", etc...

b) pour l'aptitude de **compréhension orale :**

- test de discrimination auditive (reconnaissance de phonèmes, de groupes de phonèmes, de mots, de syntagmes) portant sur un cours scientifique enregistré ;
- test de compréhension globale portant sur un document scientifique oral ;
- test de compréhension globale (questions à choix multiples) à partir d'un débat télévisé sur un sujet de société (reconnaissance de la position de chaque participant dans la discussion).
- prise de notes portant sur l'écoute d'un document enregistré à la radio.

On couvrait ainsi l'évaluation des capacités en compréhension dans des domaines scientifiques et dans un thème extérieur à leur spécialité, dans une situation de monologue et dans une interaction à plusieurs participants, au niveau de la discrimination, de la compréhension de détail et de la compréhension globale, ainsi que de la capacité à prendre des notes (situation de cours).

c) le dispositif d'**aide à l'auto-évaluation** visait à faire prendre conscience par chacun de sa situation langagière et communicative, et à lui montrer qu'il était l'acteur principal de sa propre formation. Ce dispositif comportait : un questionnaire d'auto-évaluation des capacités communicatives (du type de celui donné en annexe 3 dans GREMMO M.J. 1978, utilisé au CRAPEL depuis une dizaine d'années), ainsi que l'entretien individuel décrit plus haut qui servait en même temps à l'évaluation de l'expression orale.

III. EXPLOITATION DE L'EVALUATION

Une fiche, dont on trouvera un exemple en annexe 3, a été établie pour chaque apprenant. La partie "diagnostic externe" a été remplie par les formateurs, le reste le fut au cours d'un nouvel entretien (du type entretien d'aide visant à l'élucidation d'une situation), organisé entre chaque stagiaire et un animateur, au cours de la deuxième journée. Il s'agissait, on le voit, d'établir un diagnostic personnalisé et un programme individuel de formation susceptible d'être pris en charge par l'apprenant lui-même. Notre principal objectif consistait à leur montrer qu'ils ne pouvaient pas trouver de solution à leurs difficultés dans un **enseignement** qui leur fournirait automatiquement ce dont ils avaient besoin (c'était l'image un peu magique qu'ils avaient, semble-t-il, de notre intervention), mais qu'ils avaient à prendre en charge eux-mêmes ces difficultés.

Les jugements portés par chaque stagiaire sur lui-même étaient confrontés avec les résultats de l'évaluation externe, et, au cours de la discussion, stagiaire et formateur cherchaient ensemble les raisons qui pouvaient expliquer la situation langagière dont on avait dressé le tableau : à partir des prises de conscience ainsi obtenues, on pouvait alors chercher des solutions.

Le groupe s'était réparti de la manière suivante :

- parmi ceux qui n'avaient guère de difficultés communicatives, certains ont demandé comment ils pouvaient progresser, et il semblait alors que c'était en se perfectionnant dans le domaine culturel (connaissance de la France, de la région Lorraine, des français et des personnes susceptibles de les côtoyer) qu'ils pouvaient trouver des moyens de vivre de façon plus satisfaisante dans leur milieu.

- certains estimaient n'avoir pas besoin d'aide ;

- la plupart des autres étudiants, pensons-nous, se sont rendu compte de leurs difficultés : le phénomène massif était un repliement sur leur communauté indonésienne et, par conséquent, des occasions très limitées d'interagir en milieu francophone. Ils ont cherché comment essayer de venir à bout de ces difficultés, et ont choisi, parmi les suggestions que nous leur avons faites, les plus appropriées à leur personnalité, en particulier leur personnalité d'apprenant (certains ont trouvé qu'il leur fallait travailler la grammaire, la prononciation, le vocabulaire, de façon à retrouver d'abord une certaine confiance linguistique ; d'autres se sont demandé comment ils pouvaient multiplier les occasions de contact avec des Français ; d'autres encore ont décidé de mettre leurs efforts dans le perfectionnement de leur compréhension orale ; quelques-uns enfin ont estimé que "le jeu n'en valait pas la chandelle" ; en effet, leur retour en Indonésie étant proche, il était trop tard pour entreprendre un perfectionnement).

Une fois ces constats accomplis, les objectifs cernés et les décisions prises, nous pouvions aider les stagiaires de deux façons :

- mener nous-mêmes avec eux un certain nombre d'activités d'apprentissage que nous pensions pouvoir être "rentables" pour la majorité des étudiants, et qu'il était possible de mener à terme dans le peu de temps dont nous disposions ;

- leur montrer comment ils pouvaient prendre en charge seuls les entraînements qu'ils avaient décidé d'entreprendre.

IV. ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

1) Engager et prendre des initiatives dans une conversation informelle.

C'était là un objectif d'apprentissage reconnu par la majorité des stagiaires comme utile : une de leurs difficultés consistait à entrer en contact et à poursuivre une conversation avec des francophones, dans les divers lieux où ils pouvaient en rencontrer (cafétaria, restaurant universitaire, couloirs de la faculé, MJC, etc ..).

Dans un premier temps, les moyens communicatifs utiles pour y parvenir furent explorés systématiquement (depuis les formules linguistiques usuelles nécessaires pour ouvrir ou relancer une interaction, jusqu'aux comportements langagiers et gestuels à adopter ou à éviter, en passant par la recherche des déclencheurs, ou thèmes susceptibles d'être abordés dans ce type de conversations). Nous avons utilisé pour cela des éléments puisés dans des modules élaborés au CRAPEL ("se présenter", "suggérer", "comment parler de son pays", "comment participer à une conversation", etc...), dans des manuels comme CHAMBERLAIN et STEELE (1985) ou CICUREL, PEDOYA et PORQUIER (1987), ainsi que dans notre expérience et celle des stagiaires mises en commun...

Les quelques simulations de conversations en français menées entre stagiaires, si elles pouvaient servir à dédramatiser leurs difficultés, ne pouvaient suffire à provoquer le "déblocage" nécessaire, qui devait se situer davantage au niveau psychologique qu'au niveau linguistique. C'est pourquoi des étudiants français (inscrits en Maîtrise de Français Langue Etrangère, mais à qui il avait été donné pour consigne de ne se comporter en aucun cas comme des enseignants), vinrent rencontrer nos stagiaires deux par deux pour des conversations (qui furent elles aussi enregistrées) : la règle imposée fut que les étudiants français n'avaient pas à démarrer ni à relancer les échanges, les indonésiens devant seuls prendre des initiatives, au plan thématique notamment. Cette activité trouva enfin un aboutissement au restaurant, dans un repas en commun au cours duquel l'emploi des langues indonésiennes et anglaise fut évité.

2) Préparation communicative du stage en entreprise.

Il s'agissait de répondre à leurs inquiétudes concernant les attitudes à adopter lors d'un stage en entreprise, et de les entraîner à utiliser des formules de circonstance (ce qu'on peut dire et comment le dire, ce qu'on ne peut pas dire).

Le travail a consisté à réfléchir collectivement aux différentes situations de communication qu'ils auraient à affronter et à chercher ensemble les formules communicatives nécessaires ou utiles dans ces diverses situations, ainsi que les comportements à éviter :

- se présenter à l'accueil, auprès du responsable du stage, ou auprès d'autres employés (ne pas dire son âge si on ne le demande pas, dire qu'on vient de Nancy plutôt que donner le nom d'une banlieue inconnue, éviter de s'informer sur les difficultés de l'entreprise, sur les salaires, amener la discussion sur les problèmes qui vous intéressent ; si l'interlocuteur change de sujet alors que vous n'avez pas fini de parler, cela signifie que ce que vous dites ne l'intéresse pas beaucoup : suivre alors la conversation sans revenir à votre idée, etc...) ;

- entretien avec le responsable du stage : poser des questions d'ordre général sur l'entreprise, sur les tâches à accomplir durant le stage ; toujours s'assurer qu'on a bien compris, ne pas hésiter à faire répéter les questions posées ;

- expressions à utiliser à tout moment pour exprimer un souhait, une opinion, une demande d'information, dire ce qu'on sait ou ne sait pas faire, ce qu'on voudrait faire, demander une permission, etc... ;

- quelques conseils utiles avant de partir en stage.

Tous ont participé à cette recherche au cours de laquelle ce qui comptait était moins un apprentissage langagier qu'une réflexion sur la pragmatique des situations qu'ils auraient à affronter. Ils cherchaient en français quelles expressions étaient mieux adaptées à chaque circonstance. Ils se souvenaient le plus souvent des expressions apprises lors de leur apprentissage antérieur, mais ne savaient pas toujours quand ni comment les utiliser : il s'est donc agi surtout d'un rappel du mode d'emploi de ces expressions. La partie "conseils" a permis de soulever des questions de tous ordres : comment trouver un logement dans une ville inconnue, que faire de sa valise en arrivant, nécessité de se renseigner sur l'entreprise avant le départ, possibilités d'autorisation d'absence, etc... Ces soucis d'ordre matériel, diffus, étaient mêlés jusque-là à leurs inquiétudes d'ordre linguistique. Ils ont trouvé là une occasion d'être éclaircis, et, une fois les différents problèmes sériés, les stagiaires ont sans doute pu mieux distinguer les problèmes d'ordre proprement linguistique de ceux qui ne l'étaient pas, et identifier les domaines dans lesquels nous pouvions leur apporter une aide, et quelle sorte d'aide, en repérant mieux les types de problèmes qu'eux seuls pouvaient résoudre.

L'ensemble des conseils et des expressions à utiliser fut distribué aux étudiants sous forme écrite en fin de séance.

V. APPRENTISSAGE DE LA PRISE EN CHARGE D'ACTIVITES PAR LES STAGIAIRES EUX-MEMES

Quatre directions de travail furent choisies parce que :

- elles étaient reconnues comme utiles par la majorité des stagiaires, à la suite de l'évaluation ;

- elles ne pouvaient pas être prises en charge par nous-mêmes de façon suffisamment rentable en raison du temps dont nous disposions ;

- il s'agissait d'apprentissages ou d'entraînements susceptibles d'être effectivement pris en charge par eux.

Ont ainsi été choisis la pratique de l'expression orale, l'entraînement en compréhension orale, l'apprentissage de vocabulaire, et le perfectionnement de la prononciation.

1) Pratique de l'expression orale

Nous avons tout simplement cherché avec eux comment ils pouvaient augmenter leurs occasions de s'exprimer et d'interagir en français : il fallait en effet qu'ils prennent conscience de leurs responsabilités dans ce domaine.

La dimension principale était apparemment d'ordre psychologique : de leur volonté d'aller à la rencontre de francophones dépendaient leurs possibilités d'utiliser la langue française, et c'est probablement là en effet que se situait en grande partie l'origine de leurs difficultés. Le petit groupe des étudiants qui n'avaient pas de difficultés étaient ceux qui vivaient le moins repliés sur leur communauté indonésienne.

Certains, comprenant bien cette situation, s'engagèrent à s'inscrire à des activités associatives, de MJC ou dans des clubs sportifs (mais nous n'avons pas eu l'occasion de savoir ce qu'il était advenu de ces intentions...). On expliqua d'autre part à tous qu'il était possible, même entre indonésiens, de s'obliger à parler français à certains moments de la journée, ou à l'occasion de jeux de société, par exemple, ou d'inviter des voisins ou des collègues français à partager des soirées. Tout ceci, apparemment, n'avait jamais été envisagé sérieusement par eux...

Nous avons aussi suggéré qu'ils enregistrent les interactions auxquelles ils allaient participer, quand c'était possible, pour pouvoir revenir ensuite sur leurs productions et sur ce qu'éventuellement ils n'avaient pas compris.

2) Comment améliorer sa compréhension orale

L'objectif consistait à faire découvrir par les étudiants les différentes techniques qu'il est possible d'utiliser, seul ou en binôme, dans les domaines où ils éprouvent des difficultés. Il s'agissait de leur donner les moyens de mettre eux-mêmes en œuvre des activités qui leur permettent d'améliorer leur compréhension orale.

1ère étape : inventaire des moyens dont ils disposent pour écouter du français. Tous n'ont pas de télévision, ni même de radio. Personne ne dispose d'un magnétoscope, mais beaucoup ont un enregistreur sur leur radio, ou un magnétophone. L'absence de magnétoscope ne permettant pas la réécoute de documents vidéo, la discussion s'est centrée sur l'utilisation de documents sonores, dont on a dressé une liste (informations, chansons, émissions, documentaires, en particulier scientifiques, interviews, jeux, débats de tous ordres, humour, etc...).

2e étape : réflexion sur les divers degrés de difficultés d'un document, à savoir :
- plus le document comporte d'interlocuteurs, plus il est difficile à comprendre ;

- débit plus ou moins rapide ;
- plus le sujet abordé se rapproche d'un domaine dont on est familier, plus il paraît facile ;
- suivant la durée du document, le travail peut être différent : travail d'écoute plutôt détaillée et intensive à partir d'un document court, travail d'écoute extensive avec une compréhension plus globale sur un document long.

3e étape : inventaire des activités susceptibles d'être mises en œuvre pour travailler seul, ou pour faire travailler un camarade, ou pour travailler à deux ou à plusieurs, suivant le type de document dont on dispose : transcription totale ou partielle, lacunaire, questions portant sur des points de détail ou un aspect plus ou moins étendu du texte, questions portant sur les aspects prévisibles à différents niveaux du document, questions à choix multiples, vrai/faux, à partir de reformulations, prise de notes, résumé en langue maternelle, etc... Une fiche de travail a été élaborée et remise aux stagiaires (annexe 4).

4e étape : chaque stagiaire a reçu une cassette comportant un document scientifique, une interview dans la rue, et des informations radio. Après avoir choisi un de ces documents, ils avaient à créer un exercice qu'ils proposeraient à un de leurs camarades.

Cette séance a permis aux étudiants de se remettre en mémoire les différentes techniques, de se rendre compte notamment qu'il était possible d'augmenter la difficulté et de s'apercevoir qu'ils avaient encore, pour la plupart, des problèmes dans ce domaine. Dans la phase de création d'exercices, qui leur a paru relativement difficile, nous nous sommes aperçus que tous les groupes avaient choisi de construire leur exercice sous la forme de questions portant sur le détail, et qu'un seul, sur les sept groupes, s'était servi de la technique de reformulation avec réponses vrai/faux, les autres préférant poser des questions du type "qui" ? "comment" ? "qu'est-ce que" ? etc... Leur choix s'est-il porté sur la technique la plus facile selon eux à mettre en œuvre (ou celle qu'ils connaissent le mieux, ayant eu à la pratiquer dans la plus grande partie de leurs apprentissages antérieurs), ou bien cette technique était-elle celle qui, pour eux, permettait le mieux d'évaluer si quelqu'un avait ou non compris le document ? Ce choix est en tout cas révélateur du critère qu'ils privilégient dans ce domaine : la compréhension des détails, plutôt qu'une compréhension globale. Ajoutons enfin que presque tous les groupes avaient sélectionné le document scientifique.

3) Comment élargir ses connaissances lexicales

L'objectif était de montrer aux stagiaires quelles techniques pouvaient les aider à élargir leurs connaissances lexicales et à retenir des mots nouveaux sans la contribution d'un enseignant.

1ère étape : réfléchir individuellement, pendant 15 minutes environ, aux façons d'augmenter ses connaissances lexicales et de retenir des mots nouveaux. Voici les productions du premier groupe : lire des textes, écouter la radio et regarder la télévision, essayer de se rappeler le vocabulaire nouveau que l'on vient d'entendre (faire des efforts), jouer au scrabble, discuter avec des français, faire des phrases avec des mots nouveaux, accrocher une feuille avec des mots nouveaux dans sa salle de bains, chercher les mots nouveaux dans le dictionnaire, chercher les

synonymes dans le dictionnaire, chercher du vocabulaire par thème, apprendre par cœur chaque jour une liste de 10 à 15 mots. Voici celles du deuxième groupe : écouter la radio, écrire les mots que l'on ne comprend pas et en chercher le sens dans le dictionnaire ; lire des journaux et des magazines, recopier les mots nouveaux dans un cahier, parler avec quelqu'un, chercher les synonymes des mots nouveaux. On constate que le premier sous-groupe émet des propositions quelquefois plus précises que l'autre, mais que les stagiaires n'ont pas différencié les techniques servant à **rencontrer** des mots nouveaux de celles qui peuvent servir à les **fixer.**

2e étape : chacun expose ses idées, consignées systématiquement au tableau.

3e étape : collectivement, les propositions sont reprises, détaillées, complétées et classées. D'autres idées sont trouvées, et la différence entre élargissement des connaissances lexicales et fixation-utilisation des mots nouveaux est établie plus nettement. Ce travail aboutit à une fiche de travail, remise à tous les stagiaires (cf. annexe 5).

4e étape : mise en application de certaines des techniques mises au jour.

4. Comment améliorer sa prononciation

Ce mot de prononciation, utilisé par les stagiaires, recouvrait tantôt dans leur esprit l'articulation des phonèmes, tantôt la prosodie ou parfois le débit. L'objectif de notre intervention était triple :
- objectiver les difficultés de chacun dans les domaines ;
- dédramatiser ce problème, en faisant prendre conscience aux étudiants de la mesure, quelquefois réduite et le plus souvent exagérée dans leur esprit, dans laquelle il entravait leur capacité à communiquer ;
- leur faire découvrir comment prendre en charge eux-mêmes l'amélioration de leur prononciation.

1ère étape : clarification des critères et des objectifs, grâce à un débat-discussion qui a permis de "mettre en place" les idées suivantes :

a) les difficultés purement articulatoires ne sont pas seules en cause : le rythme, l'intonation, l'accentuation, le débit jouent un rôle important ;

b) la correction phonétique joue probablement un rôle moins important dans la communication que les dysfonctionnements d'ordre pragmatique (ce qu'il convient ou non de dire, et à quel moment), lexical ou psychologique (timidité, par exemple) ;

c) la nature et l'importance des difficultés phonétiques sont propres à chaque individu ;

d) la prononciation est un aspect de la langue dans lequel il est possible de progresser.

En outre, les stagiaires ont été amenés à constater que ceux d'entre eux qui avaient le plus d'aisance étaient ceux qui entretenaient le plus de contact avec des français. On pouvait ainsi en conclure que l'amélioration de ce qu'ils appelaient la prononciation passait par la pratique de l'expression orale.

2e étape : apprentissage de techniques audio-comparatives susceptibles d'être mises en œuvre par les étudiants eux-mêmes (avec deux magnétophones à cassettes

il est possible de travailler comme dans un laboratoire de langue). Nous avons donc fourni aux stagiaires une série d'exercices structuraux pour laboratoire de langue portant sur les oppositions phonématiques difficiles pour eux, sous forme écrite et sous forme enregistrée, avec une cassette vierge. Pour leur montrer comment procéder, un exercice a été réalisé collectivement (la difficulté qu'ils ont rencontrée à se mettre d'accord sur le point à traiter était d'ailleurs révélatrice de la diversité des situations individuelles, confirmée par notre évaluation).

3e étape : chaque étudiant fait à son tour un exercice à haute voix devant les autres, les stagiaires apprenant ainsi à jouer un rôle d'"évaluateur".

4e étape : en effectuant un travail en sous-groupes de trois ou quatre, les étudiants essayent de s'écouter parler les uns les autres, de se juger et de se corriger mutuellement : ils se rendent compte ainsi qu'ils sont capables de comparer une production à la norme, et de se corriger sans l'aide de francophones. Les avantages du travail en sous-groupe sont ici les suivants :

- à plusieurs les étudiants ont la possibilité de comparer leurs avis ;
- chacun jouant alternativement le rôle de "patient" et de "correcteur", chaque stagiaire apprend à évaluer, c'est-à-dire à affiner son écoute et à perfectionner les critères de jugement qu'il emploie, ce qui est fort utile dans ce domaine d'apprentissage.

CONCLUSION

Les circonstances de cette formation, caractérisées par l'urgence et le manque de temps pour atteindre des objectifs ambitieux (trois journées pour apprendre à parler...) nous ont poussés à nous "dépouiller" de nos fonctions d'enseignants pour jouer les rôles d'aide à la prise de conscience des difficultés à vaincre, et de fournisseurs de techniques d'apprentissage. Ce qui nous paraît caractéristique de cette formation, c'est le temps important qui a été consacré à élucider les situations individuelles à l'égard de l'utilisation de la langue, et à clarifier les problèmes : une part importante du travail a consisté à identifier et à sérier avec chacun des stagiaires, et avec autant de précision que possible, les différentes zones de difficultés réelles, dans ce que les stagiaires percevaient au départ comme une incapacité globale, d'ordre linguistique, à effectuer leur stage en entreprise. Cette formation a donc contribué à leur permettre :
- de distinguer leurs difficultés communicatives de ce qui n'était qu'inquiétude face à des problèmes matériels (logement, par exemple) ;
- de mieux faire la différence entre comportements langagiers et compétence linguistique ;
- d'identifier leurs difficultés langagières, de perfectionner leurs critères d'évaluation et de hiérarchiser les objectifs d'apprentissage ;
- de se rendre compte de ce qu'ils pouvaient attendre de leurs formateurs, de ce que nous ne pouvions leur fournir et qui ne pouvait être que de leur ressort ;
- d'entreprendre eux-mêmes les entraînements nécessaires.

Cet effort d'élucidation aura sans doute permis de dédramatiser des difficultés et ainsi d'amener les étudiants à un plus grand confort communicatif.

Pourquoi ne mettons-nous pas plus souvent en place, dans les actions de formation "ordinaires" (mais qu'est-ce qu'une formation ordinaire ?), le type de pratiques que nous avons mises en œuvre lors de ce stage, les circonstances nous y ayant poussés ? Sans doute parce que nos réflexes d'"enseignants qui savent tout" empêchent trop souvent que soient mises au jour les dimensions fondamentalement individuelles, psychologiques et sociales des apprentissages à mener, et que soient mises en œuvre les capacités des apprenants à prendre en charge eux-mêmes ces apprentissages.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAMBERLAIN M., STEELE R., 1985. **Guide pratique de la communication,** Didier, Paris

CIRCUREL F., PEDOYA E., PORQUIER R., 1987. **Communiquer en français, Actes de paroles et pratiques de conversation,** Hatier International, Paris

GREMMO M.J., 1978. "Apprendre à communiquer : compte-rendu d'une expérience d'enseignement du français", in **Mélanges pédagogiques,** Université de Nancy II

ANNEXE 1 : CANEVAS POUR ENTRETIEN INDIVIDUEL

1. Comment vous jugez-vous en expression orale ?
2. Quels problèmes rencontrez-vous en expression orale ?
   . compréhension ? (ne comprend pas ce qu'on lui dit)
   . pourquoi ? (essayer, éventuellement, de faire trouver ce qu'il veut dire par "ne pas comprendre")
   . timidité ?
   . peur de parler ?
   . pourquoi ? (essayer de lui faire trouver, éventuellement, ce qui le "bloque")
   . prononciation
   . accent
   . lexique
   . grammaire
   . autre
3. Quelles sont vos attentes par rapport aux cours de français ?
   Quelles sont vos attentes par rapport à l'oral ?
4. Dans quelles occasions/situations parlez-vous français ?
   . cours
   . vie étudiante
   . vie à Nancy
   . autres

ANNEXE 2 : GRILLE D'EVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE

. Compréhension (cf le nombre de demandes de répétition)
. Débit
. Prononciation
. Lexique
. Correction grammaticale
. Capacité à reformuler
. Capacité à s'auto-corriger
. Initiative(s) dans la conversation
. Adaptation du comportement langagier
. Adaptation du comportement non-langagier

ANNEXE 3 : EXEMPLE DE FICHE D'EVALUATION ET DE SUGGESTIONS D'APPRENTISSAGE

NOM : X

COMPREHENSION ORALE : - comprendre un débat : - comprendre un cours : - compréhension des sons et des mots : niveau correct - compréhension en participant à un dialogue : niveau faible	niveau plutôt moyen	QUE FAIRE : entraînement utile : écouter la radio, regarder la TV travailler à partir de cassettes

NOTRE POINT DE VUE SUR VOTRE AUTO-EVALUATION
nous pensons que vous surestimez vos
capacités dans ce domaine

EXPRESSION ORALE :
- compétence "globale" :
petit exposé : souvent difficile
à comprendre
conversation : trop hésitante

VOTRE AUTO-EVALUATION nous semble correcte

- prononciation : souvent incompréhensible
- débit : O K, inutile de chercher à parler
plus vite
- vocabulaire : hésitations
- initiatives dans la conversation :
attitude qui semble trop passive
- syntaxe : beaucoup d'erreurs,
beaucoup d'anglicismes

QUE FAIRE :
. travailler
grammaire et
vocabulaire
. multiplier les
occasions de
parler
. augmenter les
connaissances
sur la France

ANNEXE 4 : COMMENT AMELIORER SA COMPREHENSION ORALE

N.B. : Cette fiche ne décrit pas l'ensemble des objectifs et des techniques d'apprentissage de la compréhension orale : destinée à un groupe particulier d'apprenants, elle vise à fixer pour eux les moyens d'apprentissage qu'ils ont découverts et appris à mettre en œuvre. Elle est donc le reflet de leurs capacités d'apprentis-apprenants dans ce domaine et à ce moment-là.

CHOIX DU DOCUMENT :

- **sujet :** si vous connaissez le sujet abordé, le document sera plus facile à comprendre. Pour augmenter la difficulté, prendre des thèmes méconnus.
- **nombre d'interlocuteurs :** monologue/dialogue entre deux personnes/plus de deux personnes. Choisir des documents avec plusieurs personnes pour augmenter la difficulté.
- **débit :** choisir des documents "lents" (plus faciles), ou augmenter la difficulté en choisissant des documents "rapides".
- **durée :** choisir des documents de durée plus ou moins grande pour varier le type de travail.

AUXILIAIRES DISPONIBLES

- dictionnaire
- francophone(s)
- camarade de même nationalité que vous, et travailler deux par deux : l'un travaille le document, prépare des questions, l'autre répond en écoutant le document (ou après l'avoir écouté). Il est également possible de travailler chacun de son côté et mettre en commun les résultats.

TYPES D'ECOUTE :

- écoute "extensive" : résumé, ou prise de notes, sur le document entier ou sur un passage seulement.
- écoute "intensive" : après plusieurs écoutes globales, compréhension de détail, grâce à un travail de discrimination.

Techniques : transcription totale, ou partielle (de passages faciles, ou au contraires difficiles).

- pour une compréhension "constructive", arrêter le document et prévoir ce qui suit, dès la première audition, ou sur un document déjà entendu.

ANNEXE 5 : FICHE DE TRAVAIL POUR LE VOCABULAIRE

1 - Comment augmenter ses connaissances lexicales

a/ Compréhension écrite :

- lire des textes (journaux , magazines, panneaux publicitaires, prospectus, bandes dessinées, etc...), souligner les mots nouveaux ou les noter, chercher leur signification en utilisant le contexte, vérifier ou chercher leur signification dans un dictionnaire unilingue français.
- lire de temps en temps une ou deux pages d'un dictionnaire de français.
- recherche de vocabulaire : chercher des synonymes aux mots que l'on vient d'apprendre àl'aide d'un dictionnaire de langue française ou d'un dictionnaire des synonymes ; à l'aide d'un dictionnaire de langue française, chercher à faire des familles de mots (mots qui ont le même radical).

b/ Compréhension orale :

- écouter la radio, sans enregistrer : noter les mots que l'on ne comprend pas (au fur et à mesure de l'écoute), vérifier leur orthographe et leur sens dans un dictionnaire unilingue.
- écouter la radio, en enregistrant : revenir plusieurs fois sur les mots que l'on ne comprend pas, les écrire, chercher à en comprendre le sens d'après le contexte, vérifier leur orthographe et leur sens dans un dictionnaire unilingue.

Dans les deux cas, si c'est possible, on peut demander l'aide d'un francophone.

c/ Expression orale :

- dialoguer ou participer à des conversations avec des francophones : faire répéter les mots que l'on ne comprend pas, les faire épeler, demander leur signification et éventuellement des exemples de leur emploi (mais attention à ne pas importuner vos amis avec des questions incessantes !).

d/ Jeux

- jeux collectifs (si possible avec des francophones) : scrabble, jeu du bac, ...
- jeux individuels (de préférence avec les solutions) : mots croisés, rébus, ...

2 - Comment retenir des mots nouveaux

a/ Recopier sur un répertoire les mots que l'on veut retenir et noter pour chacun d'eux une ou plusieurs petites définitions en langue française avec des exemples.

b/ Recopier sur un répertoire divisé par thèmes (sports, cuisine, etc...) les mots que l'on veut retenir, et noter pour chacun d'eux une ou plusieurs petites définitions en français, avec des exemples.

c/ Recopier le ou les mots que l'on veut retenir sur sa main, ou sur un papier que l'on accroche dans un endroit très visible de son appartement.

d/ Essayer de se souvenir le plus longtemps possible du ou des mots que l'on vient de recopier sur son répertoire, sur sa main ou sur la petite feuille à accrocher, en se le(s) lisant ou en se le(s) répétant plusieurs fois par jour.

e/ Apprendre par cœur 10 à 15 mots par jour, ou par semaine (suivant le courage que l'on a...) : réciter les mots appris à quelqu'un (par exemple demander à celui qui fait réciter de lire la définition et en échange donner le mot, ou vice-versa ; il est possible ainsi de faire des concours de vocabulaire, à deux ou à plusieurs) ; réemployer les mots appris le plus souvent possible, à l'oral ou à l'écrit.

f/ Apprendre par cœur des chansons ou des poésies, les chanter ou les réciter.

L'ACQUISITION DES PRONOMS, ARTICLES ET AUXILIAIRES ANGLAIS EN MILIEU SCOLAIRE

Vérification de l'hypothèse de Tarone

Annie COLLIN

ABSTRACT

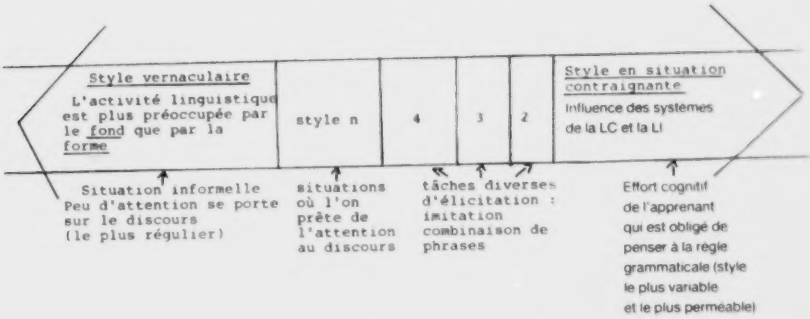
This article reports on a research project whose aim was to test Tarone's hypothesis ("On the Variability of Interlanguage Systems". **Applied Linguistics** Vol. 4, Number 2, Summer 1983. Oxford University Pres, p 142-161). that during the learning process an L2 structure first appears in the interlanguage in the most formal style ant then shifts along the interlanguage continuum to progressively more colloquial styles.

A corpus consisting of the written work produced by three secondary-school learners of English over a one year period was analysed on the basis of four variables : learners, learning items, styles and time (rapidity and moment of acquisition).

The results confirm Tarone's hypothesis, though they also demonstrate considerable individual variation.

INTRODUCTION

Notre recherche sur le processus d'acquisition d'une deuxième langue résulte de l'évaluation des hypothèses d'Elaine Tarone (1) qui, partant des travaux de Labov (1969), postule que l'interlangue est un continuum constitué d'une multiplicité de styles, les deux pôles étant le formel et le vernaculaire. Ce continuum peut être représenté de la manière suivante : (Cf tableau de Tarone)


Style vernaculaire
L'activité linguistique est plus préoccupée par le fond que par la forme
style n
4
3
2
Style en situation contraignante
Influence des systèmes de la LC et la LI
Situation informelle Peu d'attention se porte sur le discours (le plus régulier)
situations où l'on prête de l'attention au discours
tâches diverses d'élicitation : imitation combinaison de phrases
Effort cognitif de l'apprenant qui est obligé de penser à la règle grammaticale (style le plus variable et le plus perméable)

L'hypothèse de Tarone est qu'une structure de la L2 apparaît dans l'interlangue d'abord dans le style le plus formel, puis se déplace le long du continuum pour arriver enfin au vernaculaire. Autrement dit, les savoirs acquis deviennent progressivement des savoir-faire opérationnels, leur acquisition se faisant de droite à gauche sur le schema. Cela signifie, entre autres, que lorsqu'un point d'apprentissage est maîtrisé pour un style "n", il l'est également pour les styles antérieurs plus formels.

L'objet de notre analyse est de vérifier cette hypothèse et d'en tirer des enseignements sur le processus et les rythmes d'acquisition.

Le travail de recherche et d'analyse porte sur un corpus longitudinal regroupant les travaux écrits de trois élèves au cours de la deuxième année d'apprentissage dans le premier cycle d'un collège.

I - EXPERIMENTATION : données et objectifs

A. DONNEES :

1. Les apprenants

Ce sont trois élèves (1 fille - 2 garçons) A.B.C. d'une classe de 5ème d'un collège.

2. Exercices et styles

Sur le tableau de Tarone, le pôle le plus à droite correspond aux exercices pour lesquels l'apprenant prête le plus d'attention, où les situations sont les plus formelles.

Pour notre expérimentation, nous avons déterminé quatre styles.

Style 1 : phrases courtes élaborées à partir d'un modèle grammatical, exercices de substitution, réponses courtes, "question-tags"...

Style 2 : exercices ou tests lacunaires ; reconstitution de textes dont le fond a été travaillé dans les dialogues.

Style 3 : questions élaborées à partir de réponses, réponses à des questions se rapportant à un texte ou à un thème étudié.

Style 4 : suites logiques, description d'images ou de scènes de la vie quotidienne, dialogues ; productions personnelles. Ce style, le plus à gauche, s'oppose donc au style 1 en ce sens que l'attention de l'apprenant se porte sur le fond plus que sur la forme du discours.

3. Les points d'apprentissage retenus

3.1 Les auxiliaires : "BE" ET MODAUX

Non-acquisition si pour BE :

- erreur de place	"Why she's calling the doctor ?"
- BE + MODAL	"He's must go to school"
- BE à la place d'un modal	"Can he go ?" "Yes, he's go"
- BE + infinitif	"An elephant is grow fast"
- BE + p. passé au lieu du p. présent	"He is washed his car"
- Abus : exemple :	emploi abusif de WAS et WERE pour exprimer le passé après l'apprentissage du passé progressif. "He was met me" "I was meeting my friend yesterday"
- Non-occurrence	"He thought he feeling better"

Non-acquisition si pour un MODAL :

- erreur de place	"Why they can't buy a bike ?"
- BE + MODAL	"They are must go to school"

- MODAL + p. présent "They must washing the car"

- confusion sémantique "He mustn't come" "He can't come"

- non-occurrence ou confusion avec autre auxiliaire
"She don't worry" "she mustn't worry"

3.2 Les articles

Non-acquisition si :

- non-emploi "He lives in caravan"

- emploi abusif "The Saturday, the schoolboys don't have to get up at 6, to go to the bed early after the dinner..."

- confusion entre défini et indéfini
"The Millers have the TV set"

3.3 Les pronoms (tous pronoms confondus)

Non-acquisition si : erreur de personne, de genre, de nombre, de place ou de cas.

4. Périodes d'apprentissage

Le corpus a été découpé en huit périodes de quatre semaines environ de sorte qu'on puisse retrouver le même type d'exercice plusieurs fois dans une même période.

B. OBJECTIFS ET CONTENU DE L'ETUDE

1. Objectifs :

L'analyse consiste en une observation du corpus dans l'optique de Tarone avec quatre variables :

- les élèves
- les points d'apprentissage
- les styles
- le temps (vitesse et moment de l'acquisition)

2. Contenu de l'étude :

2.1. Dans un premier temps

Nous mettrons en évidence l'ordre d'apparition du savoir-faire en fonction du point étudié et en fonction du style

a) pour chaque apprenant
b) tous apprenants confondus

Pour cela, nous déterminerons pour chaque point d'apprentissage à quel endroit du continuum apparaît la stabilisation des productions de chaque apprenant. Nous pourrons ainsi observer si le processus d'acquisition (déplacement de la droite vers la gauche sur le schéma de Tarone) se vérifie tous points confondus et tous apprenants confondus.

Nous ferons également des observations sur le processus d'acquisition tous styles confondus et tous apprenants confondus.

2.2. Dans un deuxième temps

Nous ferons apparaître

a - quand et dans quel style le savoir est mis en place (1ère apparition des performances correctes)

b - l'évolution du savoir-faire le long du continuum (alternance de performances correctes et variables) pour chaque apprenant, tous points d'apprentissage confondus, de sorte que soient mises en évidence les périodes de régression dans l'apprentissage, leur durée, leur fréquence - quoique Tarone semble exclure cette possibilité. Nous tenterons d'expliquer le pourquoi de ces régressions.

2.3. Dans un troisième temps

Nous mettrons en évidence, à l'aide de graphiques et de tableaux, la durée nécessaire à l'acquisition du savoir-faire pour chaque style, c'est-à-dire la durée nécessaire à chaque élève pour passer d'un style à l'autre. Nous essaierons de savoir si le rythme d'acquisition varie avec l'apprenant ou avec les styles eux-mêmes.

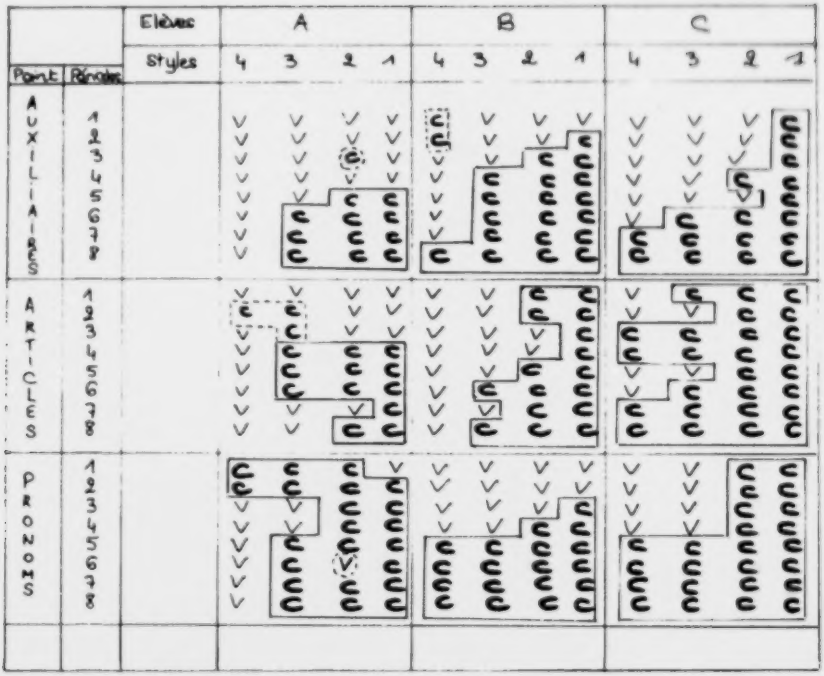
Ces observations et ces essais d'explications aboutiront bien évidemment à une réflexion sur les implications pédagogiques de notre analyse.

II ANALYSE DU CORPUS LONGITUDINAL - TABLEAUX - GRAPHIQUES - COMMENTAIRES.

L'acquisition des structures de la LC se fait-elle de droite à gauche le long du continuum, c'est-à-dire du style 1 vers le style 4 ?

A. ETUDE DE L'ORDRE D'APPARITION DU SAVOIR-FAIRE POUR CHAQUE APPRENANT, CHAQUE POINT ETUDIE ET CHAQUE STYLE.

Tableau 1



v = alternance de productions correctes et incorrectes

c = productions toujours correctes

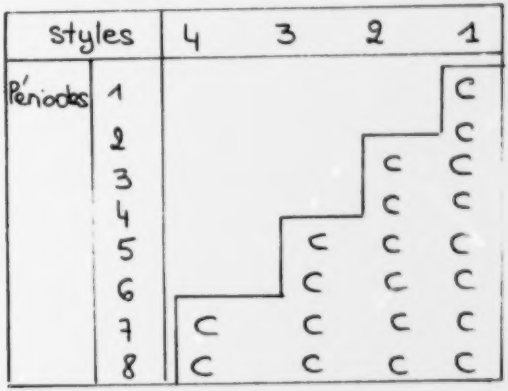
anomalies

1. de haut en bas : vitesse d'acquisition (en termes de savoir-faire) en fonction des 3 points retenus.

2. de gauche à droite : vitesse d'acquisition des 3 apprenants pour un même point d'apprentissage.

36

Commentaire : Le schéma type du processus d'acquisition dans l'optique de Tarone pourrait être celui-ci :



Comparons ce schéma avec ceux du tableau 1.

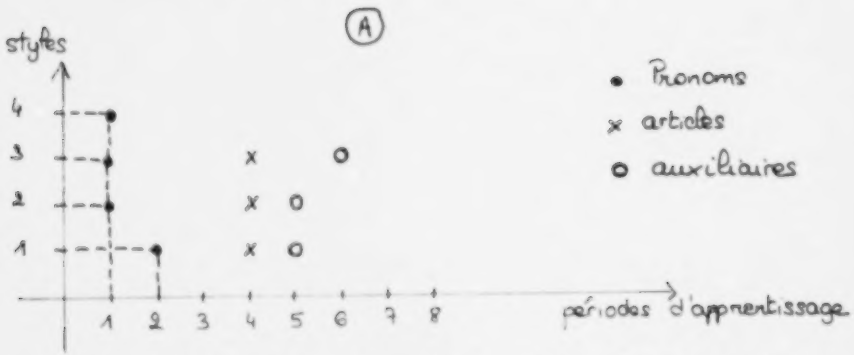
a - Il semble s'appliquer le mieux aux élèves B et C lorsqu'ils acquièrent les auxiliaires (si l'on excepte deux "anomalies" l'une en 4 pour B et l'autre en 2 pour C), et également lorsqu'ils acquièrent les pronoms.

b - On peut dans l'ensemble dire que l'hypothèse de Tarone se vérifie car lorsqu'il y a régression dans un style, elle ne s'effectue que sur une ou deux périodes au maximum. Nous reparlerons du phénomène de régression mais donnons pour exemple :

Articles : L'élève B régresse dans le style 2 au cours des périodes 3 et 4.
L'élève C régresse dans le style 3 au cours de la période 2.

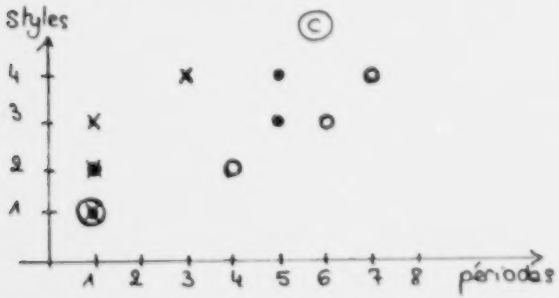
c - Seul l'élève A (articles) est complètement en-dehors du schéma type.

Le tableau 1 peut nous permettre également de voir quel est l'ordre d'acquisition des trois points choisis pour notre étude.



Tous styles confondus. A acquiert d'abord les pronoms, puis les articles et enfin les auxiliaires.

L'ordre d'acquisition est le même dans les styles 1 et 2 (articles - auxiliaires - pronoms) mais il varie dans les autres styles (auxiliaires - pronoms - articles en 3 et pronoms - auxiliaires en 4).



38

L'élève C est le seul pour lequel l'acquisition des trois points se fait simultanément dans le style 1. Deux points (pronoms - articles) sont acquis en même temps en 2, viennent ensuite les auxiliaires. L'ordre d'acquisition (articles - pronoms - auxiliaires) est le même dans les styles 3 et 4.

CONCLUSION

1. Chaque apprenant ne maîtrise pas le même point à un même moment. On peut donc dire que l'ordre d'acquisition de certaines données n'étant pas le même pour tous, on ne peut établir un ordre de difficulté identique pour tous.

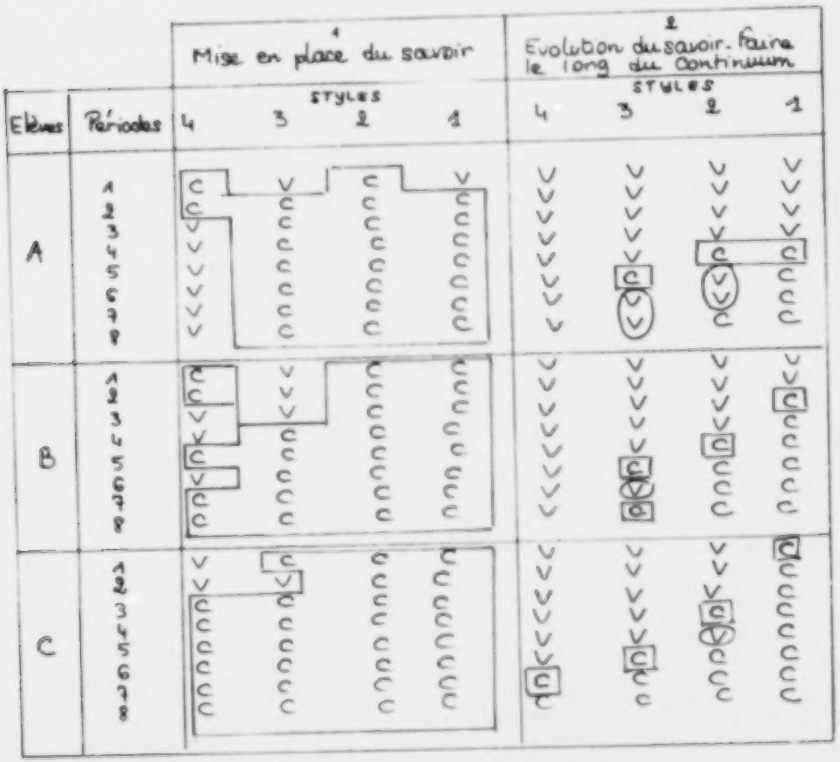
2. Certains apprenants acquièrent toutes les données à un même moment de l'apprentissage, quel que soit le style. Nous en tirerons les conclusions pédagogiques qui s'imposent.

3. L'apprentissage des auxiliaires semble être le plus difficile pour 2 élèves sur 3.

4. L'ordre d'acquisition est indépendant des styles (ou types d'exercices) définis sur le continuum.

B - MISE EN EVIDENCE DES PERIODES DE REGRESSION DANS LES DIFFERENTS STYLES.

Tableau 2



v = régression

Tableau 2 : Savoir et savoir-faire (2) pour A, B, C, tous points d'apprentissage confondus, dans les quatre styles.

Colonne 1 : pour chaque élève, à partir du tableau 1, on note le moment et dans quel style une performance correcte (C) apparaît pour la première fois quel que soit le type d'exercice : dès cette première apparition le savoir est bien entendu acquis. La lettre (C) doit donc être interprétée comme le résultat de productions non pas stables dans le correct mais variables et aussi correctes (Variable + Correct = Correct).
L'élève sait (savoir) mais se trompe parfois (savoir-faire).

40

Colonne 2 : pour chaque élève, à partir du tableau 1, on note le moment et dans quel style apparaît le savoir-faire. Dans cette colonne, la lettre (C) correspond à des performances toujours correctes. (Variable + Correct = Variable) quel que soit le type d'exercice.

1 - Remarques :

Ce tableau montre bien que si nous raisonnions en termes de savoir, nous n'aurions que peu de remarques à faire. En effet, la colonne 1 montre que les trois élèves ont acquis à un moment ou à un autre des savoirs. Il est évident que nos élèves en cours de langue acquièrent toujours quelque chose.

Par contre, la colonne 2 met en évidence l'évolution du savoir-faire le long du continuum, tous points d'apprentissage confondus. Nous pouvons alors voir quand le savoir-faire est en place dans un style X et si des régressions s'opèrent.

2 - Analyses

Style 1 : Dès que le savoir-faire apparaît, on n'observe jamais de régression par la suite. Il semble donc que ce style soit le plus facile à acquérir pour A, B, C.

Style 2 : Elève A : régression dans les périodes 6 et 7
Elève B : jamais de régression
Elève C : régression dans la période 5

Dans la période 5 se situe la rentrée après les vacances de Noël et à la fin de la période 6, les vacances de Pâques approchent. Quant à la période 7 (mai) c'est celle où les élèves sont le plus sollicités par l'ensemble des professeurs pour les devoirs dont les notes compteront pour le 3ème trimestre (passages dans la classe supérieure). Oubli (période 5) et fatigue (6-7) peuvent en partie expliquer des régressions.

Style 3 : Elève A : régression dans les périodes 7 et 8
Elève B : régression en 7
Elève C : pas de régression

A nouveau la période 7 semble être propice à des régressions pour 2 élèves sur 3. Quant aux régressions dans la période 8 (celle qui correspond au mois de juin) plusieurs facteurs séparés ou conjugués peuvent y contribuer : fatigue, manque de motivation, irrégularité des heures de cours et perturbations (voyages, professeurs pris par des concours, élèves qui font leur communion, etc.)

Style 4 : L'élève C est le seul à avoir acquis un savoir-faire dans ce style et il ne régresse pas.

Nous avons essayé de fournir des explications portant sur le facteur temps ou moment de l'apprentissage, mais nous voyons bien que nous ne pouvons nous contenter de cela car de façon évidente il y a distorsion entre les styles extrêmes 1 et 4.

Nous n'avons pas observé de régression dans le style 1, mais dans les styles 2 et 3, et à nouveau pas de régression en 4 mais pour un seul élève puisque les autres n'ont pas acquis le savoir-faire dans ce style.

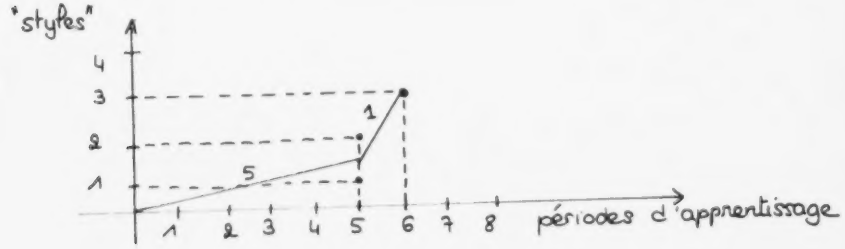
L'acquisition d'un savoir-faire semble bien se faire dans le sens prévu par E. Tarone, de droite à gauche le long du continuum, malgré certaines périodes de régressions également observables dans le même sens.

Il nous a semblé intéressant, à ce stade de l'observation, de réfléchir à la vitesse d'acquisition du savoir-faire dans les différents styles le long du continuum. Chaque élève passe-t-il d'un style à l'autre dans le même laps de temps ? La période nécessaire à la mise en place du savoir-faire dans les quatre styles successifs dépend-elle du style à acquérir ?

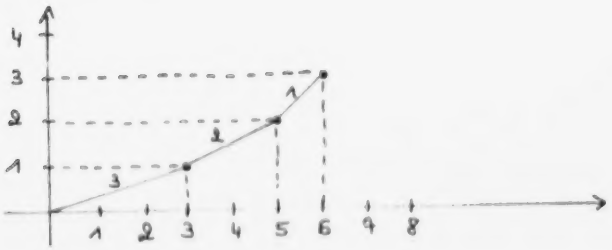
C. MISE EN EVIDENCE DE LA VITESSE D'ACQUISITION DU SAVOIR-FAIRE LE LONG DU CONTINUUM (PASSAGE D'UN STYLE AU STYLE SUIVANT).

Graphiques obtenus à partir de la colonne 2 du tableau 2.

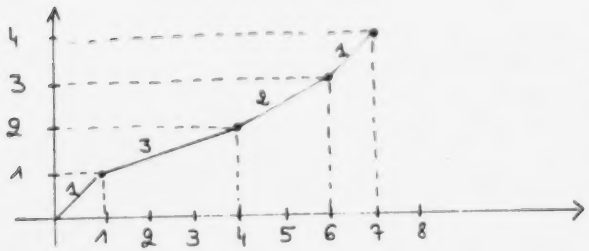
A



B



C



42

1 - Remarques pour chaque élève : l'élève A est lent. Cinq périodes lui sont nécessaires pour acquérir un savoir-faire en 1 et 2.
Les élèves B et C ont un rythme d'acquisition sensiblement identique et régulier.
Seul C maîtrise le style 4.

2 - Analyse du tableau obtenu à partir du graphique précédent :

Tableau 3

élèves / styles	A	B	C
1	5	3	1
2	5	2	3
3	1	1	2
4			1

a - pour chaque élève, il y a progression sur le continuum mais à des vitesses, à des rythmes différents :

- pour acquérir le style 1, il faut 5 périodes à A, 3 à B et 1 à C.

- pour passer du style 1 au style 2, il faut 5 périodes à A, 3 à B et 1 à C.

- pour passer du style 2 au style 3, il faut 1 période à A, 1 à B et 2 à C.

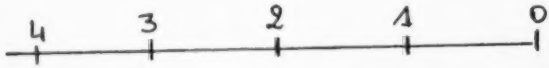
A et B n'ont pas acquis le savoir-faire au terme de la deuxième semaine d'apprentissage.

b - Tous élèves confondus, lorsque le savoir-faire est bien mis en place dans un style, il semble que les élèves vont de plus en plus vite pour acquérir les autres styles (3.2.1.).

Il faut du temps à A pour acquérir un savoir-faire en 1 et 2 mais ensuite, il ne lui faut plus qu'une période pour le style 3.
Plus ils apprennent, plus ils apprennent vite, semble-t-il.

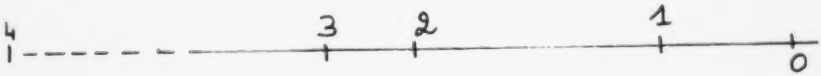
43

c - Nous devons cependant nuancer notre analyse. Nous avons placé arbitrairement les quatre styles (ou types d'exercices) comme s'ils étaient tous équidistants sur le continuum.



c'est-à-dire en supposant que les difficultés pour passer de l'un à l'autre étaient d'égale importance. Or il se pourrait que si A, B et C mettent moins longtemps pour passer du style 2 au style 3 que du style 1 au style 2, c'est parce que l'écart est moins grand entre 2 et 3 qu'entre 1 et 2.

Il se pourrait aussi que, puisque A et B n'ont pas acquis le savoir-faire dans le style 4 alors qu'il leur a fallu une période pour atteindre le style 3, c'est parce que pour eux l'écart est plus grand entre 3 et 4 qu'entre 2 et 3.



Les chiffres du tableau 3 sont donc le reflet d'une combinaison de la vitesse d'acquisition de chacun et de l'espace, de l'écart entre les différents styles sur le continuum, pour chacun.

III RESULTATS

A - CONCLUSIONS

1 - L'acquisition des structures d'une seconde langue s'opere de droite à gauche le long d'un continuum fait de styles différents et, sauf en cas de regression, lorsque les structures sont acquises en "n", elles le sont en "n-1", "n-2", etc...

2 - Le style vernaculaire, tous points d'apprentissage confondus, est le plus long à acquérir.
Dans notre expérimentation, deux élèves sur trois maîtrisent le style 3 mais pas encore le style 4 en fin d'annee.

3 - Chaque élève ne maîtrise pas les mêmes points d'apprentissage au même moment.

4 - L'acquisition des points d'apprentissage peut se faire simultanement.

5 - L'ordre d'acquisition des structures de la deuxième langue ne varie pas selon les styles définis sur le continuum mais selon l'apprenant.

6 - L'acquisition se fait à des rythmes différents. Le passage d'un style à un autre représente des difficultés d'acquisition variables d'un apprenant à l'autre.

B - IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

1 - La conclusion 2 pose le problème de l'acquisition du savoir-faire nécessaire dans les situations "spontanées" lorsqu'on a déjà acquis le savoir correspondant. D'autant qu'en milieu scolaire, dans toutes les situations proposées, aussi spontanées soient-elles, l'apprenant se sent "sous surveillance". A l'écrit il pense que le professeur a une idée préconçue de ce qu'il doit exprimer.

2 - La conclusion 5 pose peut-être également le problème de la présentation des contenus à acquérir suivant une progression. Puisque les élèves n'acquièrent pas les mêmes structures au même moment, où réside l'utilité d'une progression identique pour tous les élèves ?
Cette constatation est d'autant plus gênante que les enseignants ont tendance à ne pas sortir de ce cadre. Peut-être serait-il préférable de donner aux élèves les matériaux grammaticaux au moment où ils en ont besoin au lieu par exemple de leur dire qu'on les leur fournira plus tard.

3 - Les conclusions 3-5-6 nous amènent à réfléchir à une notion importante en pédagogie, celle de la pédagogie différenciée.

En effet, puisque dans le cadre de l'évaluation normative (le problème de l'évaluation sera notre dernier point de réflexion) l'élève X est testé par rapport au groupe-classe et même au groupe-niveau au sein d'un même établissement, les enseignants doivent amener les élèves à un savoir et savoir-faire identique. Notre expérimentation montre bien combien la difficulté est grande puisque l'acquisition le long du continuum se fait à des rythmes différents et qu'à un même moment ce ne sont pas les mêmes structures qui sont acquises par tous.

On peut alors croire au bien-fondé de la pédagogie différenciée qui semble être la bouée de sauvetage pour ceux qui coulent non pas parce qu'ils n'ont pas le pied marin mais parce qu'ils ne se trouvaient pas au bon endroit sur le navire.

4 - Nous mettrons un point final à notre réflexion avec une notion-clé en pédagogie : l'évaluation.

a) L'évaluation sommative d'un élève (ses progrès au cours d'un trimestre ou d'une année scolaire) ne sera possible et fiable que si l'enseignement tient compte des implications contenues dans les conclusions 1 - 3 - 6 pour tester cet élève.

En effet, les conclusions pré-citées montrent que si l'enseignant ne donne pas une importance capitale à la forme, au contenu et au moment des tests, le profil de l'élève sera inexact.

Ex : prenons l'élève B et reportons-nous au chapitre II - 1

Si, durant la période 4, il ne se trouve confronté qu'à des exercices de style 2-3 ou 4 pour l'évaluation de l'acquisition des articles, on ne verra pas apparaître le savoir-faire dans le style 1. Ensuite, si durant la période 5 on lui propose uniquement des exercices dans les styles 3 et 4, on ne verra pas apparaître le savoir-faire dans le style 2.

b) L'évaluation normative (sa place par rapport aux autres) est également faussée ou impossible si l'on ne tient pas compte de ces éléments clés.

Ex : reportons-nous au chapitre II - 3

Si durant la période 3, les élèves A - B - C sont testés avec des exercices de styles 2 - 3 ou 4, ils sembleront en être au même point de l'apprentissage. Mais si on leur propose des exercices de type 1, alors on voit l'élève C se distinguer des autres, puisqu'il sait faire les exercices de style 1.

Si durant la période 5, les tests sont des exercices de style 3 ou 4, A - B - C ne réussissent pas. Par contre, si l'on propose des exercices de style 2, alors on peut évaluer A - B - C de façon normative dans l'ordre B - A - C.

Les tests ne peuvent être, ne doivent être entièrement et toujours négatifs s'ils sont bien choisis, c'est-à-dire s'ils répondent à nos trois critères. Ils doivent toujours mettre en évidence de l'acquis, des éléments en voie d'acquisition et du non-acquis afin de constituer une évaluation valable et fiable pour chaque apprenant.

NOTES

(1) "On the Variability of Interlanguage Systems". **Applied Linguistics** Vol. 4, Number 2, Summer 1983, Oxford University Press, p 142-161.

(2) Pour plus de précisions sur ce à quoi renvoient ces deux termes, cf. **Etudes de Linguistique Appliquée.** Oct-Déc. 1986 p. 59. Didier Erudition. H. HOLEC "La recherche en didactique du français Langue Etrangère : Futuribles".

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

AUTONOMISATION ET SCOLARISATION EN MILIEU SCOLAIRE

Richard DUDA

ABSTRACT

Learning activites with even a limited degree of autonomy can make a contribution to pupils' socialisation since they involve the acquisition of skills such as the ability to negotiate or to work as part of a team.
This process is directly related to the extent to which the pupils themselves become autonomous, whether considered as individuals or as members of a group. An attempt is made to evaluate these two options.
Finally, it is suggested that, for certain learners, the acquisition of autonomy can be a motivating factor.

Communication lue aux

XIas Jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España

Barcelona, mars 1987

La plupart des entreprises éducatives s'assignent comme tâche (explicitement ou non) de rendre leurs formés "autonomes". Cette autonomie visée (rêvée ?) peut difficilement se concevoir sans une automatisation graduelle des apprenants, y compris des jeunes. Mais l'introduction de formes d'autonomisation dans le milieu scolaire ne va pas sans difficultés. Je me propose donc de présenter un argumentaire sous la forme du double concept d'autonomisation et de socialisation. Cet argumentaire peut être utilisé pour orienter les choix méthodologiques de l'institution de formation, comme pour convaincre des autorités administratives récalcitrantes du potentiel que recèle l'autonomisation en tant qu'option ou alternative méthodologique et éducative.

La socialisation, telle que je l'entends ici, correspond à l'acquisition d'au moins six compétences :

(I) le travail en équipe
(II) l'établissement de problématiques
(III) la négociation
(IV) la prise de décisions
(V) la résolution de problèmes
(VI) l'évaluation.

Comment s'articulent ces compétences ? Le travail en équipe permet l'établissement d'une problématique commune ou individuelle par la négociation, qui à son tour permet la résolution de problèmes par la prise de décision. L'ensemble fait l'objet d'une évaluation. Il est utile d'observer que l'établissement d'une problématique, la résolution de problèmes et la prise de décisions doivent être considérés comme temporaire ou transitoires. En d'autres termes, l'établissement d'une problematique quelconque (par exemple, des objectifs d'apprentissage), les solutions retenues pour y répondre et les décisions prises pour mettre en application ces solutions ne devraient avoir aucun caractère de permanence. Leur remise en cause, permanente elle, constitue une de leurs caractéristiques indispensables.

L'apprentissage de ces six compétences n'est pas confiné à l'Ecole, bien entendu. Il est le fait aussi de notre quotidienne pratique sociale, familiale, profession-

nelle et culturelle. Il n'empêche que l'Ecole peut y contribuer puissamment, et il me semble que le domaine de l'apprentissage des langues se révèle un cadre intéressant pour l'introduction et la préparation à ces compétences.

Avant de défendre ce point de vue, il est peut-être utile de faire une petite mise au point terminologique. Des termes tels que : autonomie, auto-direction, individualisation et autonomisation apparaissent fréquemment dans la littérature spécialisée, mais leur signification n'est pas encore parfaitement stabilisée.

L'autonomie correspondrait à une capacité totale de prise en charge personnelle par l'apprenant de ses conditions d'apprentissage. Je ne pense pas que nous puissions garantir une formation amenant inéluctablement à un état d'autonomie. Certains de nos apprenants semblent y parvenir, d'autre non, grâce à la stratégie d'autonomisation dont il sera question en détail plus bas.

L'individualisation, telle que nous l'entendons au C.R.A.P.E.L., et d'après nos observations, est une aide personnalisée dans le cadre d'un cursus ou d'un programme défini par l'Institution, qui propose en outre des objectifs et des moyens d'apprentissage. Ces derniers se présentent généralement sous forme d'exercices ou d'activités qui peuvent être faits individuellement par les apprenants, à l'intérieur du cadre pré-établi par l'Institution.

L'auto-direction, par contre, est un mode d'organisation pédagogique que nous proposons, ou avons proposé à Nancy, à nos étudiants à la Faculté des Lettres, à la Faculté des Sciences, dans une Ecole d'Ingénieurs (l'Ecole des Mines) et enfin à des "adultes" en Formation Continue. Ce mode d'organisation, que nous avons décrit amplement par ailleurs (voir références) profite d'une autonomisation préalable des apprenants, lorsque les conditions institutionnelles le permettent.

L'autonomisation est une démarche heuristique qui va vers l'appropriation par l'apprenant d'au moins cinq compétences spécifiques : l'identification de besoins, la détermination d'objectifs, le choix de matériaux et de procédures de travail, l'évaluation. J'essaierai plus loin d'établir les relations qui existent entre ces compétences et les compétences sociales que j'ai évoquées précédemment. L'ordre dans lequel je présente ces compétences n'a rien de hiérarchique ou chronologique. En effet, le choix par un apprenant de matériaux de travail, voire d'activités précises d'apprentissage, peut fort bien précéder la détermination d'objectifs d'apprentissage. Cette démarche est caractéristique de jeunes apprenants aux besoins incertains, voire inexistants (pour ce qui les concerne).

L'identification à l'Ecole des besoins sociaux, éducatifs, culturels et civiques est généralement la responsabilité de l'Institution elle-même. Les élèves, dans leur ensemble, n'ont pas une idée claire de leurs besoins, y compris en langues étrangères. Ils sont même en droit de se demander s'ils ont un besoin quelconque en langues étrangères. En tant qu'éducateurs, nous sommes en droit de leur proposer (imposer ?) un élargissement de leurs horizons culturels. On peut estimer d'ailleurs

que l'avènement graduel du fait européen, par une manifestation aussi superficiellement (?) technologique que la télévision par satellite et par câble, est à même de modifier peu à peu l'attitude que les consommateurs/apprenants peuvent avoir vis-à-vis des langues étrangères. A Barcelone déjà il est possible de capter au moins quatre langues différentes : catalan, castillan, français et italien, sans compter les émissions en anglais sous-titrées. Ce fait socio-culturel devrait rejaillir sur la deuxième compétence inhérente à l'autonomisation, à savoir la détermination d'objectifs d'apprentissage. L'autonomisation, telle que nous la concevons, doit permettre la participation des apprenants à cette définition et leur sensibilisation au caractère transitoire et évolutif de ces mêmes objectifs (ce qui n'est généralement pas le cas des objectifs institutionnels). Concrètement, un objectif tel que "comprendre telle ou telle émission dans telle ou telle langue" pourra légitimement être exprimé par un apprenant donné. L'Institution sera-t-elle en mesure d'y répondre ? On peut considérer d'ailleurs que l'Institution elle-même pourra se fixer des objectifs de ce type qui pourront permettre de répondre en partie à la question : "quelle(s) langue(s) pour l'Europe ?" Réponse : "Le plus grand nombre, à condition que l'on se concentre prioritairement sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale et écrite". Pourquoi les jeunes Européens ne pourraient-ils pas communiquer entre eux comme le font de nombreux fonctionnaires, hommes d'affaires, diplomates, artistes et scientifiques, à savoir que chacun utilise sa langue pour s'exprimer tout en se fiant à sa compréhension des autres langues utilisées dans la discussion ? Cette option, à savoir la compréhension avant tout, est matériellement et psychologiquement la plus facile et la plus rentable à mettre en œuvre, et est défendue par des personnalités aussi différentes que James Asher à l'Université de San José en Californie et Albert Barrera-Vidal à l'Université de Liège.

La troisième compétence visée est le choix des matériaux de travail. Concrètement, il s'agit là pour l'enseignant de présenter aux apprenants des critères et des matériaux leur permettant de choisir au mieux, transitoirement encore une fois, de quoi travailler. Il en va de même pour les procédures de travail : quelles activités retenir ? quel rythme adopter ? à quel moment travailler ? pendant combien de temps ? Enfin, l'autonomisation doit permettre l'acquisition d'une compétence, au moins partielle, d'auto-évaluation.

Ce projet peut sembler ambitieux. Cependant, les enfants et les adolescents font spontanément preuve de compétences évaluatives lorsqu'ils parlent de leurs professeurs, leurs manuels et leurs programmes. A nous de faire mûrir ces compétences.

L'autonomisation telle que je l'envisage est une tentative pour aider les apprenants, adultes ou adolescents, à atteindre ce que l'on pourrait appeler une compétence générale de métacognition (C. HENNER-STANCHINA, 1986). Celle-ci correspond au regard que l'on doit être en mesure de porter sur soi-même en tant qu'apprenant : "Est-ce que ce que je fais est utile/agréable et les efforts consentis rentables ?" Cette compétence de métacognition appartient à une échelle (métaphorique) qui irait d'une attitude de distanciation vis-à-vis de l'objet à apprendre, et vis-à-vis de soi-même, à une attitude d'implication affective ou émotionnelle dans le

processus d'apprentissage. La métacognition se placerait plutôt, bien sûr, du côté de la distanciation. (Il doit être clair cependant que je ne préconise pas la distanciation comme seule attitude à adopter par l'apprenant et à favoriser par l'enseignant. Il serait stupide de nier, dans le cas de nombreux apprenants, enfants, adolescents ou adultes, une dimension psycho-affective dans leur entreprise d'apprentissage).

La question demeure de savoir si la métacognition peut gagner à être encouragée par un travail en groupe, ou s'il convient d'aider prioritairement les individus. Le groupe en effet permet aux apprenants de comparer leurs expériences d'apprentissage. Le "traitement" des individus peut accélérer par contre leur prise de conscience méthodologique personnelle et permettre aux formateurs de proposer plus rapidement des solutions adéquates aux problèmes d'apprentissage observés.

Il est clair que la taille usuelle des classes dans le Secondaire ou le Supérieur semble plaider en faveur de la première approche. Cependant, il est possible d'organiser des activités telles que des individus, ou de petits groupes d'individus, puissent bénéficier de l'aide "rapprochée" de l'enseignant, pendant que le grand groupe travaille sur un thème donné (en compréhension ou expression écrites par exemple). Quelles techniques utiliser pour favoriser la métacognition ? Des questionnaires, préférablement en langue maternelle, peuvent être proposés. La méthode *"Cartes sur Table"* en propose en français. L'entretien, dirigé ou non, est la solution généralement retenue au C.R.A.P.E.L.

D'un point de vue pratique il existe trois phases dans une entreprise d'autonomisation. La première est optionnelle et concerne avant tout les débutants. Il s'agit simplement d'une phase *d'injection linguistique*. Dans le cadre de nos actions de formation nous accueillons des débutants qui travaillent seuls, sans professeurs. Ceci n'a rien d'extraordinaire, puisque dans le commerce on peut acheter depuis longtemps des manuels d'auto-apprentissage. Ce que nous proposons c'est une aide et des matériaux de travail aussi personnalisés que possible. L'auto-direction s'oppose donc à ce que l'on pourrait appeler l'auto-didaxie, à savoir le comportement de l'audodidacte prenant l'initiative de s'acheter du matériel d'apprentissage qui présente simplement le désavantage de n'être pas un tant soit peu personnalisé, et qui ne s'accompagne pas du soutien méthodologique d'un conseiller.

La deuxième phase est une phase de *démonstration*. Il s'agira pour l'apprenant d'acquérir des savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et méthodologiques. Elle se déroule généralement en salle de classe avec des groupes et consiste à montrer un certain nombre de techniques et de matériaux. C'est une phase de sensibilisation. Les apprenants, en particulier les non-débutants, ont déjà derrière eux un certain nombre d'années de formation et se sont habitués à diverses procédures de travail. Il est donc utile de leur montrer un éventail d'autres possibilités. Cette phase de démonstration est nécessaire, tout particulièrement avec des publics "captifs" comme dans nos collèges, lycées et universités. Par contre, aux "adultes" qui optent pour notre système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien (SAAS, cf ABE, GREMMO, 1981) il est possible de proposer des matériaux de travail qu'ils

puissent manipuler, sans formation préalable particulière, pour ensuite les accepter ou les rejeter. C'est cette manipulation/exploration de matériaux, elle-même, qui fera office d'auto-sensibilisation. Nos clients/apprenants sont généralement disposés à explorer et expérimenter ainsi.

Cette phase de démonstration sera facilitée si les activités d'apprentissage sont clairement définies du point de vue des objectifs linguistiques et communicatifs poursuivis. Nous proposons ainsi de séparer très nettement les aptitudes linguistiques pendant cette phase de démonstration. Ceci facilite d'une part la tâche d'apprentissage elle-même, et d'autre part la perception même par l'apprenant des objectifs poursuivis (cf. par exemple, "ECOUTE...ECOUTE", CARTON F. et al, 1987).

La phase de démonstration sera également facilitée si les techniques d'apprentissage préconisées sont clairement définies, qu'il s'agisse de la mémorisation, de la transcription détaillée en compréhension orale, de l'exercice structural, de la traduction, de la simulation ou du jeu de rôle, etc. D'une certaine manière peu importe les techniques proposées à condition que l'enseignant soit en mesure d'évaluer le pourquoi, le comment et l'effet de la technique avec les apprenants. Pendant la phase de démonstration il sera utile également d'introduire des activités de prise de décision ou de résolution de problèmes, fondées sur des documents authentiques. Ces activités peuvent être pratiquées soit individuellement, soit en petits groupes ou petites équipes. Nous retrouvons par ce biais certaines compétences sociales que j'ai évoquées plus haut. Cette phase de démonstration, enfin, ne doit pas déboucher sur une espèce de pédagogie du modèle. Même si nous, formateurs, sommes persuadés de l'intérêt de telle ou telle technique, déontologiquement nous devons en aborder, dans les limites du temps dont nous disposons, le plus grand nombre possible.

La troisième phase est une phase *d'expérimentation* ou mieux encore de "tâtonnement expérimental" (C. FREINET) par laquelle on passe d'un état de savoir et savoir-faire à un état de savoir être. En d'autres termes, les apprenants développent leur connaissance d'eux-mêmes par la confrontation d'un problème, à savoir l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette phase, où l'on commence à basculer peu à peu dans l'auto-direction, il y a négociation ou examen collectif ou en petits groupes d'objectifs et de procédures d'apprentissage. Pour ce qui concerne les procédures,prenons l'exemple du manuel scolaire. Beaucoup d'enseignants utilisent des manuels qui sont extrêmement utiles bien entendu en tant que sommes d'informations, d'exercices et d'activités. Cependant, la majorité des manuels sont construits selon la conception que le savoir, ou même le savoir-faire peut se construire linéairement. Dans l'unité 6, par exemple, d'un manuel quelconque, on suppose plus ou moins acquis ce qui a été présenté dans l'unité 5 ou l'unité 4, et a fortiori lorsque l'on arrive à l'unité 10. Or nous savons que c'est rarement le cas. Certains manuels d'ailleurs font des rappels et des "renforcements" des notions présentées auparavant, mais il n'en reste pas moins que les progressions adoptées sont généralement considérées comme dignes de confiance par les enseignants. Les manuels sont ainsi assimilés à des murs que l'on bâtit peu à peu, brique après brique.

L'expérience nous montre cependant qu'il arrive que des "briques" manquent dans la construction du savoir de l'élève, et les murs s'écroulent. Ne pourrait-on pas, au contraire, considérer les manuels non pas comme des murs à escalader, mais plutôt comme des vidéo-disques où l'information n'est pas présentée dans un ordre séquentiel ?

A titre d'exemple, les pilotes d'Airbus à Toulouse s'entraînent, en partie, à l'aide de vidéo-disques, grâce au système Plato. Des individus donc à qui l'on confie des appareils extrêmement coûteux et la vie de centaines de gens, travaillent sur des produits destructurés, sans progression pré-établie. Comparativement, que font les enfants des manuels que nous leur proposons ? Ils feuillettent, ils essayent de lire à l'avance, certains commencent leur exploration par la fin. Est-il possible d'intégrer cette propension des apprenants dans la stratégie/méthodologie des enseignants ? Cela supposerait bien entendu une organisation de la part de l'enseignant pour assurer le suivi des individus, puisque le cheminement des uns et des autres risque d'être très différent.

On objectera d'abord que la capacité à utiliser de manière destructurée (ce qui est sans doute le cas des futurs pilotes d'Airbus) des produits superficiellement structurés, est une aptitude acquise lors de l'apprentissage de connaissances particulièrement cumulatives telles que les mathématiques et la physique. Ensuite, on pourra m'objecter qu'il est imprudent de "comparer" des adultes de formation supérieure et des adolescents. Il n'en demeure pas moins que certains de ceux-ci deviennent un jour la plupart de ceux-là. Enfin, il reste à prouver que l'apprentissage analytique de certaines connaissances ait un effet quelconque sur les capacités de traitement synthétique d'ensembles de données ayant trait à ces connaissances. L'obsession de l'analytique, chez beaucoup de formateurs, fait perdre de vue les capacités "holistes" de beaucoup d'apprenants. Il est sans doute temps de les redécouvrir, sinon de les encourager, y compris chez les enfants et les adolescents.

De manière plus immédiatement pratique on pourra encore m'objecter que cette phase d'expérimentation entrainera un certain nombre d'erreurs, tant du point de vue linguistique que procédural. En effet, il peut sembler peu économique de considérer que les apprenants aient droit à l'erreur, aient le droit en somme de "perdre leur temps". Nous faisons l'hypothèse au contraire que les erreurs de cheminements qui peuvent se produire sont autant de moyens pour l'apprenant de développer sa capacité métacognitive et donc sa compétence d'apprentissage. On peut espérer, par ailleurs, que si sa compétence d'apprentissage augmente, parallèlement, son apprentissage/acquisition de l'objet à apprendre augmentera également.

Pour terminer, je vais essayer de rassembler maintenant socialisation et autonomisation, en revenant sur les compétences sociales dont j'ai parlé plus haut.

D'abord, le travail en équipe dans la salle de classe. Il me semble qu'il convient d'envisager trois équipes possibles constituées :

- par l'enseignant et son groupe d'apprenants (sa classe) ;
- par les apprenants entre eux ;
- par l'enseignant et les individus.

Dans l'optique de l'autonomisation il est clair qu'un problème stratégique se pose : quelle est la taille critique des équipes qui puisse permettre une entreprise d'autonomisation ? La réponse encore exploratoire que j'essaye personnellement d'adopter dans les formations que je propose (hors SAAS) consiste dans la constitution, à terme, de groupes de deux ou trois étudiants à l'intérieur des "grands groupes". C'est le cas par exemple à la Faculté des Lettres, où actuellement (année universitaire 1987/88) je m'occupe, entre autre, d'un groupe de 35 étudiants de niveaux extrêmement variés (Diplôme d'Etudes Universitaires Générales de Sciences du Langage, 2e année).

La deuxième compétence sociale que j'avais évoquée était l'établissement de problématiques. On voit clairement la parenté entre celle-ci et l'identification de besoins, la définition d'objectifs, le choix de matériaux et de procédures de travail. Je rappelle que ces compétences ne sont pas présentées dans un ordre "canonique" (voir ci-dessus).

La troisième compétence sociale que j'avais évoquée est la négociation. Cette compétence peut être sollicitée et entraînée dans certaines activités de la phase de démonstration, et plus encore à l'issue de cette phase, sous la forme d'une sollicitation directe : "Et maintenant ?".

Les quatrième et cinquième compétences évoquées étaient la résolution de problèmes et la prise de décision. On trouve une amorce de formation à ces compétences dans des activités proposées, au moment de la phase d'expérimentation, aux équipes qui auront pu être constituées.

Sixièmement enfin, l'évaluation. Traditionnellemnt, c'est l'enseignant qui évalue l'apprenant dans la plupart des institutions éducatives. Cette unilatéralité scolaire ne semble pas un reflet correct de la réalité sociale. L'évaluation "sociale" : citoyen/représentant ; parent/enfant ; employé/employeur, etc.... est généralement réciproque, avec des effets explicites ou non, qui sont fonction des rapports de force des uns et des autres. L'Ecole me semble un terrain où l'évaluation réciproque peut être utilisée au bénéfice de tous, apprenants et formateurs. Cette capacité peut ensuite être réinvestie socialement.

Enfin, j'évoquerai le problème de la motivation qui est permanent dans l'esprit de la plupart des enseignants de langues. L'autonomisation telle que je l'ai dessinée n'est certainement pas une solution miracle pour tous les apprenants. C'est, cependant une alternative méthodologique (surtout lorsqu'elle débouche sur des formes d'auto-direction), qui permet à un nombre appréciable d'apprenants de (re)découvrir un intérêt pour une langue étrangère, par le truchement d'une découverte d'eux-mêmes.

REFERENCES

ABE, D, GREMMO, MJ (1981), "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent", **Mélanges Pédagogiques,** CRAPEL, Université de Nancy II.

CARTON F., DUDA R., REGENT O., GREMMO M.J., TROMPETTE C. (1987), **Ecoute...Ecoute,** DIDIER, Paris.

HENNER-STANCHINA, C. (1986), "Autonomy as metacognitive awareness : suggestions for training self-monitoring of listening comprehension", **Mélanges Pédagogiques,** CRAPEL, Universsité de Nancy II.

MINER N. (1985), "Institutional Self-Direction : Ten years on", **Mélanges Pédagogiques,** Université de Nancy II.

MOULDEN H. (1983), "Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978/1983", **Mélanges Pédagogiques,** CRAPEL, Université de Nancy II.

RICHTERICH R., SUTER B. (1983), **Cartes sur Table,** Hachette, Paris.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

ASSESSING METACOGNITIVE ABILITY

Richard DUDA
Harvey MOULDEN
Michael REES

RESUME

Peut-on evaluer des apprenants de langue en utilisant des outils qui pourraient s'appliquer à des enseignants en formation ?

La discussion qui est rapportee ici examine deux tentatives dans ce sens et la raison de ce choix methodologique est analysee.

FOREWORD

The following discussion weighs the pros and cons of a mode of assessment adopted for the English language course in two institutional frameworks in Nancy, the "Maîtrise d'Informatique Appliquée à la Gestion" (MIAGe) and the "Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS), Droit des Affaires et Fiscalité".

The learning of English at the MIAGe is organised by Harvey Moulden (H.M.) and by Michael Rees (M.R.) for the DESS. Both systems are based on self-direction (e.g. Moulden, 1984) as the major modus operandi. The discussion is chaired by Richard DUDA (R.D.).

R.D. - In the course of your English classes you two gentlemen have tried ways of assessing your students of English which look like something one could use with students who are specialising in the teaching of English, not necessarily in the learning of English (see Annex). Modes of assessment, then, that are not - to my knowledge - often used with actual students of English. Could you try to describe the rationale behind the procedure you adopted ?

H.M. - Yes. I think there are three reasons. The first reason has to do with time. The second reason concerns what happens to my students when they get out of University and into the world of work. And the third reason is what you might call an ethical reason.

But before I go into any more detail on that I should, perhaps, correct what may be a misapprehension. I seem to be being accused here of treating students of a language like student teachers of that language, inasmuch as I'm assessing them along the sort of lines you could well imagine potential teachers of language being assessed. I should say that, in actual fact, out of the 20 points which are awarded to my students, only 5 are awarded for this "Theory of self-directed language learning" paper you've got in mind. So only 5 points out of a possible 20 are being given in this way and the remaining 15 points are given for performance in English.

Now back to the three reasons. The time reason first. These "Computers in Management" students are with me for only 30 hours in their first year and only 24 hours in their second and final year. There are 50 of them in each year and as far as English is concerned they are a pretty mixed bag. In first year this year, for example, there were 8 students whose performance in deciphering written computer English was what you might call catastrophic. Another 5 to 8 students were pretty poor at it too. Others again were O.K. on reading computing literature but hopeless at listening comprehension. And so on and so forth, up to the handful of folk who could handle any task - whether in comprehension or expression - reasonably well. So the students have got different levels in the four skills and they've all got different individual problem profiles, different individual personalities and learning styles and what have you and in the space of 54 hours I don't think I could possibly do the right thing by every one of them in a classical teacher-directed lockstep system. I couldn't possibly at one and the same time bring the 7 or 8 catastrophic reading comprehension cases up to professional standards and at the same time work on everybody else's reading and listening and speaking problems. So in a situation like this, what can you do ? You could say, "Well, do your best and they'll carry on afterwards". But then the question is HOW are they going to carry on afterwards ? I think in the majority of cases they are going to find themselves applying to language schools and avening classes and so on.

R.D. - Before you go on to the second reason, that is, what happens after they've left and they are no longer under your wing so to speak, can we ask Mike if time is a reason that he would take into account.

M.R. - Definitely. We have the D.E.S.S. law students for one year from November to June, but they are away on a six week training period in February/March so time is definitely a factor in choosing this system. It is unrealistic to hope to bring the students to a much higher level of English within that very short time, especially as there is a six week break where their level in English drops, so we don't expect a huge improvement in level. Another reason for choosing such a system was that the objectives of the students are very varied. Some of them know exactly what careers they want to pursue, whereas some of them have absolutely no idea and are doing the course as a means of staving off unemployment. Among those who do know what sort of career they want, some want to become legal advisers, some accountants, some want to work in legal departments in companies ; so a taught course could never provide any specialist language input to meet the objectives they may have at the beginning of the course, during the course if they suddenly decide what they want to do or change their minds, and in a future job.

R.D. - So even if more time were alloted to either of these two sets of students, would you still consider using that kind of assessment ? Harvey, say you had 200 hours and two or three more teachers to do the job ?

H.M. - Yes. I would still want to be training these students to learn English without a teacher, which would probably imply part of the assessment being done in that way. And the reason is this. What is going to happen to these people when they leave University if they need or want to do something about their deficiencies in English ? I think what they are going to do, normally, is apply to a language school or local university, in which case they are going to find themselves back in a classroom with 10 or 20 people with different needs to theirs - unless they've got the money to go the kind of language school that specialises in tailored one-to-one-jobs. But whatever they do, my theory is that, firstly, they are going to spend a lot of money and, secondly, they probably aren't going to get exactly what they want. The reason why they probably won't get exactly what they want (assuming they find the course time and venue convenient and congenial) is, again, that the teacher will, in general, be making everyone do the same thing at the same time and that the chances of the programme permanently matching each learner's specific problems and personality are slim.

M.R. - Another reason, in my experience, is that people who have left a teaching establishment rarely have a consistent need for English apart from the very few people who use English every day. The majority use English occasionally and often they realise they are going to need it two or three days before they are going to use it and that is far too late to do something about it. So what people tend to do is go on

courses which are often just refresher courses. But what if your sudden need for English comes just before you've planned your next refresher course ?

H.M. - Another thing is the people who don't want to go to language classes. They don't like being in a classroom with a teacher and a lot of other folk for various reasons.

R.D. - We've only been referring to English up to now but would you say that your endeavours to make them think about the learning of English could result in a possible spin-off towards other languages ?

M.R. - I've no real experience of that, but I think the concepts we are trying to get over are certainly applicable to other languages.

H.M. - Yes. I think what we're trying to do would be tranferable to a lot of language learning.

R.D. - We hase spoken about Harvey's second point, that is, what happens after the students have left the institution. But harvey also mentioned somthing ethical...

H.M. - Yes. We're trying to help people discover more efficient and more pleasant ways of learning English, which I suppose is an ethical aspiration in itself, but we are also trying to encourage them to think for themselves and act for themselves and to get more fun out of life and to be less dependent on others or exploited by others... breaking the monopoly of vested interests in the dishing out of knowledge and hoping any changes in learners' attitudes will rub off in other spheres of life really. This is starting to sound a bit ambitious and grandiose...

M.R. - A proverb says, "Give a man a fish and your. Il feed him for a day - teach him how to fish and he'll feed himself for life. "I see it as the same sort of thing.

H.M. - Yes. Yes.

R.D. - Coming back to another ethical point, you are convinced that because you have so little time on your hands when you actually had your students to look after, you cannot in a sense teach them very much English. Do you tell them so in so many words ? Do you tell the students, "I'm not here to teach you any English. I don't think I'll be able to help you learn a lot of English. "How explicit are you on thet issue ?

M.R. - As explicit as possible. During the first session we ask the students what careers they envisage and what sort of English they think might go with that career, so that after we've had a "tour de table" they can see that the types of English they will need in the future are very different and that we can't possibly hope to cover all those in a class situation.

R.D. - And then do you go on to tell them that you are more interested in developing their ability to learn English, not necessarily their level of English. Is that the next step ?

M.R. - That's right. Yes.

R.D. - And how do they react to that ? What kind of feedback have you had ?

M.R. - Well, the first session is with everybody together where we try and explain what our perception of learning to learn is. We try to provoke some discussion on that, but in general the reaction is "Uh ?" It takes people some time to realise what we are on about. It can range from between 3, 4, 5 up to 6 interview sessions before people start to cotton on. The first interviews can be very frustrating because of that.

R.D. - Fot the students or for the teachers ?

M.R. - For the students yes.

R.D - And what about the teacher ? The helper ?

M.R. - It can be difficult, because here you are trying to explain this idea to somebody who you can see has problems understanding you. It's very tempting to give up but generally, after a time, people see what we're on about.

R.D - Your students are younger, aren't they, Harvey. How do they react ? What kind of feedback have you had about this mode of assessment and the general rationale behind it, that is, the concern fo learning ability rather than actual language skills ?

H.M. - I've been at it now for nearly ten years, and until recently the reaction to the general philosophy of what I was doing was favourable. Each year the reaction was the same. About 70 % said they thought they were making more progress in English this way, 25 % or so said they felt progress was the same with or the without teacher direction and 5 % who thought they would have made more progress under teacher direction but not that much more. This went on for years and years until two years ago when suddenly the proportions were reversed and the situation over the last two years has been that only a third of the students say they think they make more progress in English in the self-directed mode and two thirds say they think they make less.

R.D. - How do you account for that ?

H.M. - Well, quite suddenly we're getting a different kind of student. They've become more "scolaire" as the French say. That's the way they strike me, anyway, but I'm not alone in this impression because teachers in the technical disciplines have complained about the drop in drive, initiative and maturity. So now the way I do things is in a state of flux. I'm trying to adapt my efforts to the new kind of student. As to the way my students have reacted to not being assessed on the basis of their performance in

English, again, for 8 years nobody complained, but then two years ago the fun started. At that time students were assessed on their ability to work reasonably hard on a personal learning project and, in so doing, to make a bit of progress and improve their learning techniques. I must say that I quite sympathised with some of the complaints which were made. For example, it didn't seem fair that somebody who had spent 7 years or so learning English and had attained a quite decent level should get 5 out of 20. This actually happened to a student who had done practically no work. He was quite peeved and you could understand his not having bothered to play the game when he was already pretty good at English. There were also complaints that I wasn't being objective in my assessment of how much work people had done and of its quality in terms of careful organisation, monitoring and ajustment. I think there may have been a few cases of injustice but on the whole I feel I wasn't far off the mark.

R.D. - Is that to say that stronger students who have probably been successful in the traditional classroom situation are less appreciative of self-directed skills and the investigation of learning skills ?

H.M. - No. I dont't think so. I've never noticed any correlation of that sort. But the new type of student didn't, in the majority of cases, appreciate the approach. They didn't like, for instance, the fact that they had to choose for themselves what they wanted to do in English. They would have preferred that I told them what objectives they had to work on. They didn't like the feeling of floundering around for weeks trying to find out what might be a useful or interesting project for them personally. They didn't like the fact that they were faced with a choice of materials and techniques and that they'd got to discover which were the right ones for them. And they absolutely hated trying to assess their progress for themselves because (they said - and I agree) it's difficult. What they really wanted was for me to tell them week by week exactly what they had to do and then, when they'd finished, for me to come along and tell them how well they'd done it. This, I think, is what the French mean by being "scolaire".

R.D. - Have you experienced anything similar, Mike, with your own students ?

M.R. - Yes, with the more advanced students. Regarding new techniques and new strategies that they find, the more advanced learners generally tend to come up with fewer than compared to the beginners. I think one of the reasons for this is that while they were at school they probably had a certain amount of individualisation of learning, like "Go away and read this text and come and do an exposé on it "which is individualisation of a sort, so when they come into our sort of scheme they tend to see the work as similar. We get a lot of students who go away and choose to read articles and they stay in quite a limited framework whereas the beginners, because they've never done that, because they were beginners, try all sorts of different things and seem to have fewer complexes about it. But having said that, in the advanced class this year, we've got two groups of students who are extreme opposites. One group is very unwilling to try anything new. They've their method which they think is a good method of working. I've tried to say to them, "O.K. You've found a good method. How

about finding another method and working on different materials so you can increase your techniques and strategies." They are very loathe to do that. However the other group - that's all they want to do. They come and explain to me what they've done and why. We have a chat about that. But what they're really interested in is starting a discussion about what new method and technique they can use for next time.

R.D. - So it's the one-track minders as against the polychrones or whatever. It's another instance of that classical distinction.

M.R. - I find there are two types. Those who performed well in the school system and those who have had some contact with English or who have "a natural gift for languages". Both groups are advanced but are quite separate. Maybe we're coming to the holistic/serialistic distinction.

R.D. - We're beginning to see that the approach that you are suggesting to your students would appeal more to a holistic type student insofar as that category exists. and possibly that you, Harvey, are getting more serialistic, one-track minded students. Would that be a fair assessment of them and a definition of "scolaire" possibly ? Or would that be going too far and possibly a more careful investigation of differences in style...

H.M. - I suspect that the chief concern of the students who complained of the lack of directivity in my course is to have the nature and order and duration of their learning activities specifield for them. This might be done either in a serialistic way or in a holistic way or in some hybrid fashion... and I think they probably wouldn't bother much - initially anyway - how it was done so long as the planning and monitoring wasn't their responsibility.

M.R. - You said earlier that they might not have thought that they'd learned more English but they enjoyed doing it more this way.

H.M. - Did I ? I can't remember. Well I certainly should have. It's true !

M.R. - That is the case with our students too. 100 % of them enjoyed this method.

H.M. - You've got to be careful there because it might simply be that this kind of system throws the door wide open to all sorts of "abuses". The fact that teacher isn't there all the time to tell you what to do and get cross with you if you don't work.

M.R. - That's something you find out in interviews, isn't it ? Coming back to the question of assessment. On the D.E.S.S. course assessment is continuous. That means they are marked on every interview they have.

R.D. - They are told about this beforehand I suppose ?

M.R. - Yes. The student who comes and hasn't got very much to say for himself when

you start talking about the techniques she/he used and how she/he approached the material obviously hasn't done very much work. So we warn him/her he/she is getting low marks and that he/she should do something about it.

H.M. - After all the hullabaloo about unfair marking last year I switched from assessing the students on the basis of how much work they did and how well to a system where there were 15 points for their performance in English and 5 points for their ability to recall and use, in a theoretical way, the information they'd been given about self-directed learning. The idea there was that with 15 points out of 20 for language, the students who already had a reasonable level in English didn't need to work if they didn't want to but, on the other hand, the students who were weak in English would have to get their fingers out. But they still had a fighting chance of getting the pass mark of 8 if they paid careful attention to the self-directed learning components of the course. If they did they could get 4 or 5 on the theory paper and after that they'd only have to get 4 or 3 out of 15 for performance in English in order to scrape through. This way the people who might most benefit from self-directed learning skills were particularly encouraged to work at them.

R.D. - Coming back to the modes of assessment you have adopted, what skills would you say you are trying to get your students to demonstrate when they answer the questions you ask them in the assessment ? Mike ?

M.R. - That they can define relatively clearly the objectives they want to reach ; that they've a fairly good idea of where they can find materials that they might need ; that they've developed a range of techniques to deal with those materials. One big difference between Harvey's course and ours is we don't stress evaluation. I think the evaluation component of his course is much stronger than ours where evaluation tends to take place during the interviews. I'm perhaps a bit more cautious about evaluation than he is.

H.M. - Well, self assessment is my big preoccupation - my obsession even - because I do feel it is very important. A really crucial part of learning on your own is being capable of optimizing your learning system. It's all very well being self-directed, but what if you are learning in a terribly inefficient way, or not even learning at all ? It's something you've got to know. And how can you know if you don't assess your progress ? How can you improve working methods until you do it and find out ? That's why I insist a lot on this aspect of the learning process. People say, "You KNOW when something's doing you good." But I'm not sure these gut feelings are always right. If I say to my students, "Well, how are you getting on ? Have you made any progress ?", they're quite often evasive and if I press them they get a bit nettled and say, "Well I MUST have made some progress. I've been working for 6 weeks." And then when I sort of say, "Well, how about trying this just to see - would you agree doing this would show us if you have gone the way you wanted to ?", as often as not it turns out they haven't made much if any progress. Part of my course involves getting people to learn something - this year it was to learn a certain number of words using techniques of their own choice - and then a month or six weeks later I get them to test themselves

on what they remember and they're usually horrified by the results because they've forgotten practically everything. And this brings home the point that it is worth looking from time to time to see how you're getting on because it could be important.

M.R. - Maybe one of the reasons for the difference in perspective between Harvey and myself is that he's trying to get people to learn on their own whereas in the D.E.S.S. system that isn't the main objective. We're not trying to get them to learn on their own but to increase their ability to learn, whether on their own, in a group, or whatever situation they find themselves in. I try to do the evaluations with them during the interviews. Maybe I'm concertrating more on objectives, techniques and materials rather than progress in English. Because if you're looking at the students making progress in a language, I think you have to have a very strong evaluation content, but if you're less concerned with progress and more with ability to learn then I find that the evaluation part can be dealt with within the interview situation.

H.M. - There's one thing I'd like to stick in, however. Earlier on we were talking about our major preoccupation being the learning process rather than how good people are at learning English and I think I should say here that regarding those 8 students who were appallingly bad at reading computer English I think it behoves me to make some kind of exception of those people next year. To do my damnedest to make sure they do reach a reasonable standard in that field, even if it means imposing at least half of their programme of work on them. And if they don't reach a satisfactory standard by next June they'll have to work at it in the holidays and try again in September. I can't let people go out into the world of work if...

R.D. - Our committment to the taxpayer, is that it ?

H.M. - Well, yes... amongst other things.

M.R. - You only have 54 hours with the students, but you do have them over two years and if you come out of a course with two years of English and you haven't made any progress, I think there's a problem. Even with the D.E.S.S., although we only have them for one year, people expect to make progress and one way we get round that is by having a class. Our system works on a three week cycle, where in three weeks people have two interviews and one class. The class is a way of getting over this problem of making progress.

H.M. - Why ? Do you think they can only make progress in the class then ?

M.R. - No, but some people prefer a class situation and say they Find it more profitable than the interviews. I must say that the prime objective of the class is to treat things that are difficult to treat in the interview situation, i.e. oral expression. A lot of people say, "I would like more practice in speaking." And I think you can get more practice speaking within a class situation, or different types of exercices. Because in the one to one or two to one situation it's difficult to practice arguing, for example, whereas in a class situation you can set that up.

H.M. - Well, why can't you set that up outside of a class ? Is it that outside of a class you won't have interaction with a native speaker ?

R.D. - I think we're getting off the track here with the technical niceties of classroom work as against the potential of the interviews. Harvey, coming back to you, Mike tried to spell out the objectives and the skills he likes his students to try and demonstrate when he provides them with the question. Would you go along with him on those criteria, that is, objectives, strategies, techniques and materials, or would you like to suggest something else ? Because when you ask questions of the type that you ask, are you going for that kind of skill too ?

H.M. - Yes, but with the addition of skills in monitoring progress and adjusting the process as a function of what you see when you monitor progress.

R.D. - Thank you gentlemen.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

MOULDEN, H. (1984) "Case studies in teacher-assisted self-directed learning of English". **Mélanges Pédagogiques** C.R.A.P.E.L.

ANNEXE

MIAGe I 87-88

Colle : Théorie de l'apprentissage de l'Anglais en autodirection.
Groupe A : jeudi 16 h - 18 h

1 a - Décrivez brièvement 4 techniques pour apprendre des mots anglais pour les reconnaître lors de la lecture.

b - Commentez l'assertion suivante : "On n'a pas besoin de connaître tous les mots dans un texte pour le comprendre."

2 Décrivez quelques techniques d'entraînement :
- à la compréhension orale globale
- à la compréhension orale détaillée

qu'on peut utiliser pour supplémenter les activités d'entraînement "classiques" (écrire un résumé/faire une transcription).

3 Un apprenant compte améliorer la rapidité et le degré de sa compréhension d'articles d'informatique longs. Comment pourrait-il s'y prendre pour évaluer ses progrès ? Un autre apprenant souhaite passer moins de temps dans le dictionnaire lorsqu'il utilise des notices techniques et a l'intention d'œuvrer vaillamment sur ce problème. Que pourrait-il faire pour évaluer ses éventuels progrès ?

4 Un apprenant qui cherche à améliorer sa compréhension orale détaillée dispose de 30 h. pour le faire. Commenter, du point de vue de leur efficacité potentielle, les 4 programmes de travail ci-dessous :

a - 20 h. transcription d'enregistrements ; 8 h. sur des transcriptions "à trous" ; 2 h. à la fin pour évaluer les progrès.

b - 10 h. transcription d'enregistrements ; 5 h. travail sur vocabulaire ; 3 h. sur des transcriptions à trous ; 3 h. écoute d'enregistrements en suivant sur la transcription ; 9 h. évaluation des progrès (toutes les 9 h.) et révision.

c - 30 h. transcription d'enregistrements.

d - comme en b ci-dessus mais en trinôme avec deux partenaires du même niveau que l'apprenant.

5 Traitez l'un des 2 sujets suivants :

- la lutte contre la monotonie et la saturation en cours d'Anglais à la MIAGe : quels moyens ? (Il s'agit, bien evidemment, de la partie du cours qui n'est pas dirigé par votre professeur)

- l'utilité, dans un apprentissage d'Anglais autodirigé, de planifier à l'avance (quand ?) le travail qu'on compte faire

MIAGe I 87-88
Colle : Théorie de l'apprentissage de l'Anglais en auto-direction
Groupe B (Lundi 14 h - 16 h)

1 a - Qu'est-ce qu'il ne faut pas faire en essayant de comprendre rapidement l'essentiel d'un article de plusieurs pages ?

b - Donnez un algorithme qui (dans bon nombre de cas au moins) permet de comprendre rapidement l'essentiel d'un tel article.

c - Si vous voyez des limites à l'efficacité de l'algorithme que vous avez donné, signalez-les et proposez une (des) modification(s) qui les prendraient en compte.

2 Quels conseils donneriez-vous à une personne qui aurait besoin de comprendre à un niveau relativement détaillé des programmes captés à la radio anglaise (conditions d'écoute très favorable) portant sur des sujets style "Informatique et Société" :

a - si elle était capable de comprendre environ 8 mots sur 10 ?

b - si elle était capable de comprendre environ 3 mots sur 10 ?

3 a - Listez les choses qu'il faut pouvoir faire et les choses qu'il faut éviter de faire lorsqu'on cherche à comprendre l'Anglais parlé de manière globale.

b - Quels sont les éléments constitutifs majeurs d'un programme de travail en Anglais ? Quelle peut être l'utilité de chaque élément ? Quels facteurs peuvent influencer le poids accordé à chaque élément ?

4 Soit un apprenant d'Anglais ayant pour objectif de faire des progrès dans le domaine de la compréhension globale des 'grands titres' des informations à la radio anglaise et, en même temps, de faire des progrès en vocabulaire.

Comment pourrait-il s'organiser pour évaluer ses progrès :

a - à la fin de 3 mois de travail

b - tous les 15 jours

** On donne, en début d'informations, les grands titres (une ou deux phrases pour chacun des titres). Après, les grands titres sont développés un par un. Notre apprenant n'écoute que cette première partie des informations.

MIAGe I 87-88
Colle : Théorie de l'apprentissage de l'Anglais en autodirection.
Groupe C (lundi 16 h - 18 h)

1 Décrivez les techniques disponibles pour apprendre des mots anglais (objectifs lecture ou expression écrite).

2 Décrivez les diverses manières dont on peut exploiter, dans le cadre d'un apprentissage d'Anglais autodirigé, un enregistrement en anglais plus sa transcription en anglais.

3 Esquissez un programme de travail pour l'apprenant suivant :

Objectif : Compréhension globale de conférences d'Informatique
Niveau actuel : Comprend un mot sur 3
Niveau à atteindre : Compréhension globale à 90 %
Problèmes : Panique. Manque de vocabulaire non technique. Arrive mal à découper les sons en mots.
Matériel disponible : Dictionnaires et manuels de grammaire divers et variés. Enregistrements (transcrits) de conférences d'Informatique. Notices/articles d'Informatique. Radio anglaise. Cours d'Informatique "parlée". Divers cours style "Mr and Mrs Brown." Cassettes chanson G.B./US. Humour Britannique. Politique, etc., etc. dont certaines transcrites.
Temps disponible : 2 h par semaine pendant 12 semaines.

4 Un apprenant souhaite améliorer sa compréhension orale détaillée. Comment pourrait-il s'y prendre pour évaluer ses progrès à la fin de 6 mois de travail à raison de 4 heures par semaine ?

5 Traitez l'un des sujets suivants :

- l'utilité, dans un apprentissage d'Anglais autodirigé, de conserver des traces détaillées du travail qu'on a fait
- l'utilité, d'emmener la boite de cassettes avec soi quand on quitte la salle de cours pour aller travailler ailleurs (on imagine, pour le cas présent, que la boite contient toutes les cassettes qui devraient s'y trouver)

71

5 Les assertions suivantes ont été faites à propos des avantages du travail à 3 ou 4 au cours d'Anglais de cette année :

"chacun s'enrichit des connaissances des autres"
"aide mutuelle permettant une progression de tous"
"meilleure compréhension par recoupement"
"on peut se faire expliquer certaines choses"

Pourrait-il y avoir un revers à cette médaille ? Expliquez votre réponse. Eventuellement... suggestions pour une (des) solution(s) de compromis réalisable(s) dans le monde réel (MIAGe de Nancy).

MIAGe II 87-88
Colle : Théorie de l'Anglais en autodirection

1 Traiter l'un des 2 sujets :

1.1 Décrire quelques techniques d'entrainement :

- à la compréhension orale globale
- à la compréhension orale détaillée

qu'on peut utiliser pour supplémenter les techniques "classiques" (écrire un résumé/faire une transcription).

1.2 Maximiser la compréhension orale globale : à faire et à ne pas faire.

2 Quels conseils donneriez-vous à un camarade Miagiste devant réussir l'épreuve suivante, censée évaluer la capacité à comprendre l'anglais parlé de manière détaillée :

"Le candidat fera une traduction libre (mais complète quant aux détails) d'un court extrait (1 minute) d'un enregistrement sur cassette d'un programme radio traitant au niveau "grand public" d'un sujet d'informatique. Pour ce faire il disposera de 20 minutes pour travailler sur l'extrait et 15 minutes pour compléter ou faire sa traduction."

3 Traiter 3.1 ou 3.2

3.1 Traiter l'un des sujets suivants :
- comment trouver un sujet de conversation lorsqu'on s'entraine à parler anglais en petit groupe
- comment s'exercer à parler anglais quand on est tout seul
- comment apprendre du vocabulaire pour l'expression orale en anglais
- comment faire pour activer (pour l'expression orale) ses connaissances de grammaire et vocabulaire anglais
- comment faire pour acquérir des expressions dont on peut se servir lors de communications telephoniques en anglais

3.2 Lister les problèmes communément rencontrés en expression orale. En choisir un et expliquer comment on peut travailler dessus.

D.E.S.S. Droits des Affaires et Fiscalité

EVALUATION

You work for a conseiller juridique, and are in charge of advising a Texan who wishes to set up a company in France. You have to advise him on all legal problems. He does not speak French and is arriving in two months. What would you do to prepare yourself for his visit ?

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

SOUVENT THEME VARIE : LE CAS DES OBJECTIFS

Henri HOLEC

ABSTRACT

Traditionaly, the specification of language-teaching objectives has been carried out with little or no reference to the individual learner's characteristics or needs. In recent years, more learner-centred approaches have tried to take into account certain kinds of individual objectives or motivations, but these are still largely restricted to what teachers and linguists regard as "good reasons" for learning a language. Here, a number of examples are given of learning objectives which are not usually considered : it is argued that whatever the learner's objectives, they are "good reasons" and should be respected.

Traditionnellement, le QUOI enseigner dans une classe de langue pouvait aisément se déterminer : vous preniez votre groupe d'élèves, vous en appréciez de manière plus (en le testant, par exemple) ou moins (en lui attribuant automatiquement le niveau théorique d'entrée dans la classe où vous le trouviez) précise la quantité de langue (vocabulaire, grammaire, prononciation, etc.) acquise ; vous aviez d'autre part la quantité totale de langue à apprendre ; il ne vous restait plus qu'à faire la soustraction et à découper dans le résultat la portion consommable dans le temps d'enseignement alloué à ce groupe. Tout était, ou semblait, simple dans la mesure où l'on savait que le code linguistique était ce qu'il fallait enseigner, tout le code et rien que le code (avec quelques adjuvants de culture-folklore), et que ceci était le cas quels que pouvaient être les apprenants concernés : pour le vocabulaire, c'était le postulat que les listes de fréquence établies pour l'anglais dès 1953 (Michael West) et pour le français dès 1956 (Gouggenheim et al) avaient largement contribué à établir et à justifier.

Mais avec l'arrivée des grands nombres, déclenchée par l'instauration ou la prolongation de la scolarisation et par l'accroissement de la demande de formation continue, les certitudes de l'enseignement de langue se sont immédiatement trouvées confrontées à des problèmes insolubles ; en l'occurrence, comment mobiliser des moyens aussi considérables que ceux qu'aurait impliqués une multiplication de cursus dont on ne pouvait envisager qu'ils puissent ne pas être lourds ? Il devenait urgent de s'assurer du bien-fondé de ces certitudes en se préoccupant, en particulier, davantage de ceux à qui l'enseignement s'adressait que cela n'avait jusqu'alors été le cas lorsque le contenu des programmes n'avait été défini, pour l'essentiel, qu'en fonction de la langue, matière à enseigner. Dès les premiers pas dans cette direction, il est apparu que les **"bonnes raisons"** qu'un apprenant pouvait avoir d'apprendre une langue aussi bien que **sa spécificité en tant qu'apprenant** invalidaient l'hypothèse d'uniformité et d'homogénéité sur laquelle reposaient les pratiques en cours.

Il est clair, en effet, que les objectifs d'acquisition que se fixe un apprenant sont étroitement liés aux utilisations qu'il compte faire des compétences qu'il aura pu acquérir. En fait, c'est même ainsi qu'il définit dans un premier temps ses objectifs, avant de les transposer en langage "linguistique" (apprendre de la grammaire, du vocabulaire, etc.). Quoi de plus naturel, d'ailleurs, de la part de quelqu'un que rien ne pousse à apprendre pour apprendre ou à savoir une langue pour le plaisir de la savoir (alors que pour l'enseignant la tentation est grande de limiter son rôle à enseigner la langue pour que les apprenants la sachent et non pas pour qu'ils s'en servent) ?

De nombreux discours définitifs ont déjà été échangés depuis les premiers travaux de René Richterich sur les besoins langagiers (RICHTERICH, 1973). Il suffira de souligner ici que, quelles que soient les raisons d'acquérir une langue invoquées par les apprenants, **toutes** ces raisons sont **"bonnes"** : les raisons d'ordre fonctionnel, instrumental, ne sont en rien plus dignes d'attention que les raisons d'ordre culturel ou celles d'ordre strictement social, et l'on est tout aussi justifié de vouloir apprendre le français pour être standardiste internationale, pour satisfaire sa curiosité linguistique ou pour se conformer aux normes de sa classe sociale ; de même, à

l'intérieur de chacune de ces trois catégories, toutes les raisons se valent : la fonctionnalité de la réussite à un examen est tout aussi recevable (et son enjeu est tout aussi important pour qui est concerné) que celle de l'efficacité professionnelle, par exemple. Toute hiérarchisation de ces "bonnes raisons" représente un choix, moral, économique, politique, etc., et ne saurait en aucune façon en constituer une caractéristique intrinsèque.

Ce qui est néanmoins certain, c'est que chacune de ces raisons n'a pas les mêmes conséquences sur ce que va en définitive comporter le programme d'apprentissage suivi : le même contenu, parfaitement adéquat ici, peut aussi être totalement inapproprié là, et, n'en déplaise à l'arrière-garde de la défense de la langue française, apprendre le français n'est pas apprendre la même chose dans toutes les situations pédagogiques. Deux exemples de "bonnes raisons", fréquentes bien que peu souvent prises en compte, suffiront à illustrer notre propos.

Exemple 1 - Bien des adultes qui s'inscrivent à des cours de langue le font pour la simple raison qu'ils veulent pouvoir suivre le travail de leurs enfants dans ce qui constitue pour ces derniers une des disciplines de leur cursus scolaire. Doit-on systématiquement imposer à de tels apprenants des programmes visant à développer une compétence générale dans cette langue : oral, écrit, compréhension, expression, toute la grammaire, un lexique aussi étendu que possible, et le tout jusqu'à un niveau sensiblement égal à celui du locuteur natif ? Ne vaut-il pas mieux être réaliste et diminuer le risque que ces parents d'élèves abandonnent très rapidement l'étude de la langue devant l'ampleur de la tâche et l'inutilité relative de leurs acquisitions au regard de l'utilisation qu'ils souhaitent en faire en leur proposant un programme spécifique caractérisé par :

- un contenu linguistique élagué et adapté (proche du contenu des programmes de leurs enfants , par exemple) ;

- des objectifs langagiers limités aux compétences nécessaires pour remplir les rôles qu'ils veulent pouvoir jouer auprès de leurs enfants : écouter, avec le texte sous les yeux, la leçon qui leur est récitée et signaler les omissions ou déformations, corriger les grosses erreurs de prononciation, souffler la suite en lisant à voix haute, par exemple ;

- des objectifs **spécialisés péri-langagiers** permettant de développer les capacités non langagières requises par les fonctions d'aide et de contrôle envisagés, à savoir :

- apprendre à se servir de dictionnaires unilingues et bilingues et à en expliquer l'utilisation ; apprendre à chercher soi-même les réponses à des questions d'ordre linguistique dans un corpus de textes ; s'informer sur les stratégies d'apprentissage pour être en mesure de faire des suggestions de techniques ; etc. ; il s'agit, en somme, de développer sa capacité d'aider quelqu'un à apprendre en apprenant soi-même à apprendre ;

- développer des stratégies d'évaluation (appréciation du degré de correction ou d'appropriation d'une performance et suggestions de rectifications le cas échéant) : apprendre à lire les transcriptions phonétiques pour apprécier la prononciation, par exemple ; comme le savent tous les enseignants, la capacité de juger les performances des autres peut être développée bien au-delà de sa propre compétence de production.

Exemple 2 - Un autre cas particulier (mais ne le sont-ils pas tous, plus ou moins) est celui de ces spécialistes de langue que sont, à des titres divers, certains fonctionnaires de ministères de l'éducation ou des affaires étrangères, les collaborateurs de grandes institutions à l'étranger (le British Council en France, par exemple), certains responsables de secteurs didactiques dans les maisons d'édition, les journalistes, hommes de radio ou de télévision qui œuvrent dans les médias à vocation didactique, en un mot tous ceux qui sont engagés dans les métiers des langues (enseignants et linguistes exclus). Il est bien évident que pour chacun d'entre eux les compétences langagières requises sont différentes. Mais il est tout aussi évident que dans de telles professions les enjeux langagiers ne peuvent être réduits à des questions de langue : ceci est si vrai que, dans le domaine de l'édition, par exemple, le responsable francophone d'un secteur F.L.E. doit acquérir une compétence en français langue étrangère que sa connaissance du français comme langue maternelle ne lui confère pas automatiquement.

En résumé, que l'apprentissage d'une langue doive être diversifiée en fonction des "bonnes raisons" qui le motivent ne fait plus vraiment de doute pour personne, sauf pour quelques "puristes", et dans certaines langues seulement, dont le français (mais pas l'anglais), comme l'ont montré les quelques réactions d'hostilité au concept de compétence en français sous-jacent aux diplômes D.E.L.F. et D.A.L.F. lors de leur création (cf. HOLEC, 1985). En revanche, il reste, dans la quasi totalité des pratiques d'enseignement, à prendre en compte le "péri-langagier" dont il a été question, qui doit faire partie intégrante, tout comme le langagier proprement dit, des objectifs d'acquisition : on est encore loin, en effet, d'avoir exploré tout ce qu'implique le fait que les besoins langagiers ne s'analysent pas qu'en termes de besoins de langue.

A cette première source de diversification des programmes d'apprentissage, les "bonnes raisons" d'apprendre, vient s'en ajouter une seconde, constituée par la **dimension nécessairement individuelle** de tout apprentissage. Chaque apprenant se situe à l'intersection d'un cas général et de son cas d'espèce : ses objectifs d'acquisition participent à la fois des "bonnes raisons" de sa catégorie (parent d'élève, par exemple), en termes des capacités qu'il souhaiterait acquérir, et de ses exigences personnelles en termes des limites, des seuils, qu'il se fixe dans chacune de ces capacités. Ces limites dépendent, dans des proportions relatives variables selon les individus, aussi bien de certains traits de sa personnalité (degré de perfectionnisme, par exemple) que des contraintes qu'il doit prendre en compte (degré de proximité des échéances auxquelles il doit faire face ; disponibilité temporelle pour l'apprentissage, par exemple) ou de la manière dont il compte personnellement faire usage de ses capacités (degré d'implication, qui dépend, par exemple, du degré d'acculturation visé).

Ceci est particulièrement vrai dans le cas des apprenants adultes, mais non exclusivement. Le public scolaire, qu'on le veuille ou non, présente autant de diversité :

- diversité introduite par la spécificité des filières dans lesquelles s'insère l'apprentissage de langue et par la nature de l'évaluation sanctionnant cet apprentissage ;

- diversité ayant son origine dans l'individualité de chaque apprenant : importance accordée à cette discipline (primordiale, pour compenser des faiblesses dans d'autres disciplines, par exemple) ; intérêt qui lui est reconnu (le simple fait que cette langue soit au programme ne suffit pas à assurer passion et enthousiasme de la part de tous les élèves) ; degré de réussite souhaité (tous les élèves ne se fixent pas la note de vingt sur vingt comme idéal) ; etc.

Cette diversité individuelle est en fait une des constantes de l'apprentissage de langue en milieu scolaire, comme en témoigne l'écart parfois considérable qui sépare le programme théorique dispensé et le programme effectif réalisé par chaque apprenant. Et vouloir **imposer** à tous une perfection, irréalisable au demeurant, au lieu de **permettre** à chacun d'atteindre les limites qu'il s'est fixées conduit à bien des frustations et des rancœurs aussi bien du côté des enseignants que du côté des apprenants.

Au total, ce qui caractérise principalement l'objet d'un apprentissage de langue, et par contrecoup celui d'un enseignement de langue, c'est :

- d'une part, qu'il s'agit, en fait, d'un objet diversifié et hétérogène et qu'il conviendrait davantage de parler d'objets pluriels d'apprentissage ; non seulement tout le monde n'apprend pas une langue de la même manière, mais ce que dans tous les cas on nomme "langue" peut varier d'un apprentissage à l'autre ;

- d'autre part, que cet objet ne se réduit pas à des contenus **langagiers** : apprendre une langue c'est aussi apprendre autre chose que cette langue, cet autre chose pouvant parfois même s'avérer plus important que la langue.

Dans ces conditions, il est clair que la définition d'objectifs d'enseignement/apprentissage de langue pour des publics réels, et non des entités apprenantes fictives, doit maintenant beaucoup plus systématiquement prendre en compte le volet "péri-langagier" des conditions dans lesquelles seront mises en œuvre les capacités acquises ; non seulement apprendre une langue ne peut plus être envisagé indépendamment des pratiques sociales dans lesquelles elle s'insère, mais une langue étant toujours apprise au titre d'instrument d'action, et son apprentissage faisant partie de l'apprentissage des capacités requises pour l'action, elle est également indissociable des actions dans lesquelles elle est mise en œuvre.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HOLEC H. (1985). "Les nouveaux diplômes de français langue etrangère : le D.E.L.F. et le D.A.L.F.". **Mélanges pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

RICHTERICH R. (1973). "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes", in TRIM, J.L.M. et al (1973). **Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes,** Strasbourg, Conseil de l'Europe.

217

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

SOUVENT THEME VARIE : LE CAS DES PROGRESSIONS

Henri HOLEC

ABSTRACT

Underlying language-teaching methodology is the notion of progression, a continuous and linear development of the materials, the syllabus and of the learning process itself. This notion is based on a view of the learner as an unchanging personality and on a view of learning as the accumulation of a series of discrete items of knowledge. Analysis and research show such a view to be untenable, since learners develop in time both as individuals and as learners. In reality, the hallmark of progression is its discontinuity and this characteristic should be taken into account in models of teaching and learning.

L'une des caractéristiques communes à toutes les variétés de **progressions** inventées par les méthodologues (progression en cercles concentriques, en spirales, en échelles, etc...) est leur fidèle respect du principe de **continuité :** les spirales se déroulent sans interruptions, les surfaces des cercles s'agrandissent sans laisser d'espaces vides, les échelles ont tous leurs barreaux et se gravissent régulièrement.

Cette caractéristique, qui laisse des traces très profondes dans les pratiques d'apprentissage et d'enseignement bien que, paradoxalement, elle reste ignorée de la plupart de ceux-là mêmes, apprenants et enseignants, qui en élaborent concrètement les conséquences, pourquoi est-elle attribuée aux progressions ? Sur quels a priori repose cette opinion généralisée ?

En premier lieu, si progression et continuité sont ainsi associées, c'est que l'apprentissage est envisagé comme un processus continu, qu'il soit effectivement réalisé de cette manière ou non (dans ce dernier cas, c'est un état de fait considéré comme regrettable et auquel il convient de remédier). Cette continuité postulée est triple :

- elle est **temporelle :** non seulement l'apprentissage n'a en principe jamais de fin, mais on considère également qu'il doit être poursuivi sans interruption ; son succès en dépend puisqu'aussi bien toute période de non apprentissage est une période de désapprentissage ; qu'il en est bien ainsi est confirmé par l'attitude générale des enseignants, des apprenants et même des parents d'élèves vis à vis des vacances scolaires, par exemple : toute nouvelle année doit comporter une phase initiale de révision-réapprentissage ;

- elle est **spatiale :** le début et la fin d'un apprentissage sont étroitement liés, dans les esprits, au lieu où il se déroule ; tout changement de lieu représente une rupture du processus, même au niveau de l'institution scolaire, où, pourtant, l'harmonisation des programmes entre établissements est en principe réalisée, rupture envisagée comme bien plus gravement conséquente que le passage, dans une même institution, d'un programme à un autre, d'un niveau à un autre ;

- elle est **méthodologique :** l'objectif d'un apprentissage reste toujours globalement le même puisque, quels que soient les objectifs intermédiaires qui le jalonnent, c'est toujours la même langue-objectif terminal qui est étudiée ; en ce qui concerne les méthodes et techniques mises en œuvre dans tout apprentissage, il convient, par souci d'efficacité, qu'elles ne présentent pas de disparités trop grandes dans le cours d'un même apprentissage : tout changement radical de méthode est généralement considéré comme néfaste, car brisant la continuité requise.

Une telle linéarité de l'apprentissage ne peut qu'appeler, et s'en trouver alors renforcée, des "supports" eux-mêmes continus ; l'enseignement est organisé en cycles les plus longs possibles, éventuellement subdivisés, sous la pression de contraintes incontournables, en périodes plus courtes (années, ou semestres, ou stages, par exemple), dans le respect de l'unité de lieu et de méthodologie ; quant aux

supports matériels, ils se présentent sous forme de manuels destinés à "couvrir" une durée d'apprentissage aussi étendue que possible, plutôt que sous forme de petits ensembles modulaires, par exemple : ce choix de format, qui résulte bien évidemment de la prise en compte de contraintes d'ordre éditorial, doit cependant sa pérennité en partie au fait qu'il coïncide avec la notion de continuité de l'apprentissage, comme en atteste actuellement l'apparition de matériels didactiques plus fractionnés dans les secteurs où croît la demande d'apprentissages discontinus (cf. infra).

La seconde raison "cachée" qui explique que l'on se représente généralement la progression comme une ligne continue au fil de laquelle se déroule l'apprentissage est que l'acquisition aussi est envisagée comme un processus continu.

Consciemment ou inconsciemment, les acteurs directs (enseignants et apprenants) ou indirects (auteurs de manuels, par exemple) de l'apprentissage de langue se représentent pour la plupart l'acquisition comme un processus d'accumulation linéaire progressive de connaissances, ou de savoirs et savoir-faire : les unités de base que l'on peut repérer dans une langue (mots, pour le lexique ; "points" de grammaire, etc...), qui constituent les fractions minimales d'acquisition, sont internalisées les unes après les autres, ou par groupes très restreints, le stockage dans l'acquis s'opérant par ajouts successifs, par addition pure et simple ; après avoir acquis le présent, on acquiert le passé composé, puis le futur, par exemple ; après "grand" et "petit", c'est au tour de "court", et "long". Le mur de l'acquis s'élève petit à petit au fur et à mesure que s'empilent, sans laisser d'espace vide, les briques que l'on a pu se procurer ; et, bien entendu, ce mur, en cours de construction, n'est jamais détruit, même en partie ; sa croissance est constante, plus ou moins rapide mais sans arrêt prolongé ; si des vides venaient à apparaître, si des parties d'acquis déjà réalisé venaient à disparaître, il ne pourrait s'agir que d'accidents, de dysfonctionnements, à réparer d'urgence, mais ne remettant pas en cause le principe d'évolution normale de l'acquis.

Une telle accumulation ne peut être que quantitative : un changement qualitatif dans le mur dont il a été question correspondrait, par exemple, au remplacement de certaines briques déjà utilisées par d'autres de meilleure qualité, ce qui conduirait à détruire puis à reconstruire et ne se traduirait de toute façon pas par un accroissement de taille ; apprendre le maniement du présent "historique" n'est pas améliorer, approfondir sa connaissance du présent de l'indicatif mais augmenter sa connaissance des temps d'un temps supplémentaire. En bref, dans cette perspective, mieux savoir le français, c'est savoir plus de français.

En troisième lieu, le principe de continuité est généralement considéré comme constitutif de la notion de progression du fait que les apprenants sont eux aussi envisagés comme des ensembles "continus", homogènes en "synchronie" et stables en "diachronie".

En "synchronie", ce que l'on nomme "l'apprenant" est une entité abstraite qui représente en fait tout un public rassemblant des individus dont on considère que les

points communs sont suffisants pour former une catégorie indifférenciée : le public scolaire, les adultes, les ouvriers migrants, les étudiants, etc... Cela revient, par une sorte de conceptualisation métonymique, à faire de chaque public un seul apprenant et à le traiter comme tel : un même apprenant ne peut pas être en même temps garçon et fille, avoir plusieurs âges différents, être à la fois timide et assuré, conciliant et autoritaire, bienveillant et agressif, ou avoir des intérêts contradictoires. Et cette homogénéité s'étend même, pour certains, à l'humanité toute entière : un adulte est un adulte qu'il apprenne le français en Allemagne, l'anglais en Thaïlande, le russe en Algérie, ou le chinois en Inde.

En "diachronie", l'apprenant-public (tout comme l'apprenant-individu, d'ailleurs) est considéré comme invariant :

- il ne vieillit pas ;
- ses besoins ou attentes restent les mêmes au fil des semaines, des mois, voire des années ;
- sa motivation ne fluctue guère ;
- les conditions dans lesquelles il apprend ne se modifient pas ;
- il n'évolue pas en termes de ses capacités d'apprentissage : l'apprenti-apprenant ne devient jamais apprenant qualifié ;
- il n'évolue pas non plus en termes de ses capacités d'acquisition : l'expérience qu'il accumule ne lui enseigne rien ;
- etc...

Au total, ni la manière dont on se représente généralement l'évolution d'un apprentissage et d'une acquisition, ni l'idée que l'on se fait de ce qu'est un apprenant ne peuvent conduire à envisager la progression autrement que sous la forme d'une trajectoire ininterrompue entre une ligne de départ connue et une ligne d'arrivée qui, en principe, recule sans cesse. Il en résulte, au contraire, un renforcement de ses caractéristiques de "gradus ad Parnassum" si bien décrit par J. Trim (1973) : une montée marche après marche (les niveaux "débutant", "intermédiaire", "avancé") vers la félicité (connaissance parfaite de la langue) par ingurgitation des "tranches" de connaissances qui se font suite jusqu'à la dernière.

Et cette conception linéaire trouve encore un écho favorable lorsqu'il s'agit de faire face aux contraintes de toutes sortes (souci d'amélioration du rapport coût/rendement des enseignants, des matériaux, des locaux, etc.) qui pèsent sur les applications concrètes, dans des situations réelles, de la notion de progression : la stabilité et l'homogénéité conviennent infiniment mieux aux institutions que le changement et la diversité.

Mais que l'on tienne ces conceptions pour vraies depuis des décennies ne les rend pas intangibles, surtout si leur pérennité s'est trouvée en grande partie assurée par leur présence quasi clandestine dans les esprits, au milieu des idées reçues sur lesquelles on ne s'interroge plus.

Peut-on, dans les situations pédagogiques actuelles, et dans l'état actuel des connaissances, continuer à penser qu'une progression est nécessairement continue puisque l'apprenant, l'acquisition et l'apprentissage sont des "phénomènes" continus ?

En ce qui concerne l'apprenant, toutes les expériences et réflexions depuis une quinzaine d'années montrent que ce qui constitue la caractéristique majeure des publics comme des individus c'est leur extrême diversité, en "synchronie" comme en "diachronie" :

a/ les publics, en tant qu'entités apprenantes, ne peuvent être définis uniquement en termes de paramètres globalisants tels que l'âge (enfants, adultes), l'insertion institutionnelle (scolaires, engagés dans des activités professionnelles), le niveau de connaissance ou les objectifs ; les ensembles ainsi constitués se trouvent sous-catégorisés par toute une série de paramètres "locaux" introduits, par exemple, par la situation pédagogique dans laquelle sont conduits les apprentissages ; conditions d'enseignements (formation des enseignants ; taille des groupes ; nature du matériel disponible) ; contraintes temporelles (disponibilité ; délais d'aboutissement) ; etc. ; et les paramètres localement pertinents ne sont pas nécessairement les mêmes toujours et partout. D'autre part, certains publics évoluent, parfois très vite, en fonction, par exemple, des motivations d'ordre social qui en déterminent en grande partie les orientations d'apprentissage (fluctuation des besoins en relation avec l'évolution des attitudes vis-à-vis de la langue concernée et du pays qui la propage, comme on peut le constater actuellement en Amérique latine pour ce qui concerne l'anglais) ;

b/ les apprenants individuels, quant à eux, on le sait pourtant bien maintenant, après plus d'une décennie de "centration sur l'apprenant", sont fondamentalement variables plutôt que stables :

- ainsi, par exemple entre 9 et 11 ans, cycle au cours duquel commence l'apprentissage d'une langue étrangère dans certains systèmes scolaires, un enfant peut changer considérablement, non seulement en termes de maturation psychologique, cognitive et affective, mais aussi au plan de ses motivations, de ses intérêts, de ses attitudes culturelles, etc. ; et ceci est largement vrai d'un adulte, dont on a depuis longtemps abandonné l'idée qu'il restait identique à lui-même tout au long de sa vie ;

- les enfants, comme les adultes, évoluent en tant qu'apprenants : au fur et à mesure de leur expérience d'apprentissage d'une seconde langue, ils se construisent et emmagasinent, plus ou moins consciemment, des représentations de ce qu'est une langue étrangère, à partir des pré-découpages opérés par l'enseignement qu'ils reçoivent et des discours métalinguistiques qu'ils entendent de la bouche des enseignants ou lisent dans les manuels (vocabulaire, grammaire, prononciation, orthographe, intonation, accent, phrase, mot, etc.), des représentations de ce que signifie apprendre une langue et des stratégies permettant de réaliser un tel apprentissage (retenir des mots ou des phrases par cœur en les répétant à voix haute, par exemple ; cerner le sens d'un mot en le comparant aux mots qui s'en rapprochent en

langue maternelle ; etc.) ; ceci a pour conséquence qu'en tant qu'apprenant ils se transforment constamment : c'est le résultat de cette évolution que l'on observe lorsque l'on constate que les adultes ont des idées bien arrêtées sur ce que doit être un "bon" enseignement de langue :

- les apprenants ne restent pas stationnaires, enfin, dans leur capacité d'acquérir : plus on acquiert de langue(s) et plus on sait le faire, mieux et plus vite l'on réalise les opérations qui constituent le processus d'acquisition ; c'est le résultat de cette évolution que l'on constate lorsque l'on observe, en tant qu'apprenant ou qu'enseignant, que l'acquisition d'une seconde langue étrangère se déroule généralement à un rythme bien supérieur à celui de la première langue, et ceci quelles que soient les langues en question (l'allemand deuxième langue s'acquiert plus facilement que l'anglais première langue aussi régulièrement, dans nos collèges, que l'anglais deuxième langue s'apprend plus vite que l'allemand première langue).

En résumé, les apprenants doivent donc, de toute évidence, être considérés comme des "phénomènes" discontinus et les progressions qui les concernent, qu'elles soient d'enseignement ou d'apprentissage, ne peuvent être qu'inadéquates si elles sont construites sur un modèle linéaire.

En ce qui concerne l'acquisition, les travaux de psycholinguistique menés depuis une quinzaine d'années ont fait apparaître que le processus cognitif qu'elle représente débouche sur des acquis de type "savoir", des connaissances dont la progression n'est ni cumulative ni linéaire :

a/ elle ne peut être qualifiée de cumulative pour la simple raison qu'acquérir une langue, au sens plein du terme, c'est-à-dire en internaliser les concepts catégorisés et les règles de fonctionnement et non pas seulement en stocker dans la mémoire les unités lexicales et grammaticales et les "structures", est un processus d'analyse et de reconstruction par approximations successives, chaque nouvelle approximation transformant ou remplaçant totalement la précédente ; ainsi, par exemple, bien des apprenants anglophones de français se donnent, dans un premier temps, une règle qui les amène à produire des énoncés tels que : "j'ai peur de **les** perdre" mais aussi "Je **les** (pour **leur**) prends leur photo", et plus tard corrigent cette première version et distinguent alors systématiquement "les=eux" et leur=à eux" ; le progrès dans l'acquisition se traduit, dans ce cas, non pas par un ajout pur et simple mais par une modification d'un premier acquis (qu'il s'agisse d'un remplacement d'une règle par deux autres ou de la limitation de la portée d'une règle par l'introduction d'une sous-catégorisation) ; si, au bout du compte, il y a augmentation de connaissances, cet accroissement est à la fois qualitatif et quantitatif ; en bref, savoir plus de français veut surtout dire savoir mieux le français ;

b/ elle n'est pas non plus linéaire, comme peuvent s'en rendre compte les enseignants lorsqu'ils observent que leurs élèves progressent parfois très vite, parfois beaucoup plus lentement, présentent aussi des paliers au cours desquels ils stagnent et font même des régressions au cours desquelles leur acquis diminue (c'est le cas

lorsque "J'ai peur de les perdre" et "Je les prends leur photo" est suivi de "J'ai peur de leur perdre" et "Je leur prends leur photo").

Seuls les acquis de type "savoir-faire" peuvent être considérés comme progressant cumulativement dans la mesure où le progrès, dans leur cas, se traduit par une augmentation du nombre de situations dans lesquelles on est capable de mettre en œuvre ses savoirs (cf. TARONE, 1983) ; mais cette extension de capacité est tout aussi peu linéaire que l'accroissement des savoirs et présente les mêmes accélérations, décélérations, régressions, etc.

Globalement, par conséquent, la manière dont s'opère le processus d'acquisition et dont évoluent les acquis contredit également le modèle linéaire sur lequel est construite la représentation courante de la notion de progression.

Et c'est à la même conclusion que fait aboutir l'examen de l'apprentissage, lorsque l'on observe le déroulement d'apprentissages réels :

a/ la présumée continuité temporelle et spatiale n'est pas la règle générale, tant s'en faut : nombre d'apprenants, en formation continue mais aussi en formation initiale, commencent un apprentissage, l'interrompent, le reprennent, dans des institutions différentes et dans des lieux parfois très éloignés les uns des autres (cas des étudiants étrangers, par exemple) ;

b/ et l'on constate la même discontinuité au plan des objectifs poursuivis : seuls les publics scolaires s'en tiennent au même objectif sur une durée longue (excédant une année) ; dans tous les autres contextes, la tendance est au contraire à une démarche de type "unités capitalisables" qui conduit les apprenants à sérier leurs apprentissages en fonction de leurs besoins ou attentes, à se définir des objectifs plus restreints, à limiter leur effort dans le temps et à abandonner la perspective selon laquelle tout objectif visé représente une étape intermédiaire dans un cheminement sans fin vers un objectif terminal jamais atteint ("gradus ad Parnassum").

En définitive, que l'on raisonne à partir de la manière dont sont généralement conduits les apprentissages, à partir de l'évolution de l'acquis ou à partir de la description des apprenants, le trait caractéristique auquel on aboutit reste le même : c'est la discontinuité plutôt que la continuité qui est de règle dans l'apprentissage de langue.

Il apparaît donc important et urgent, de réviser le modèle sur lequel beaucoup ont bâti leur concept de progression et, partant, ont envisagé les formes que pouvait, devait prendre toute structure d'enseignement/apprentissage de langue. Mais en envisageant la progression comme une ligne discontinue, ou plutôt comme des segments successifs plus ou moins longs et plus ou moins espacés les uns des autres, segments que l'on parcourt plus ou moins vite selon la sorte d'apprenant que l'on est au moment de les parcourir, il conviendra d'éviter de tomber dans l'extrême inverse et d'adopter un modèle "atomiste" dans lequel disparaîtrait la notion même de

progression : la remise en cause de conceptions et de pratiques "canoniques" n'implique en aucune façon une telle disparition.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

TARONE, E. (1983). "Variability of Interlanguage Systems", in **Applied linguisticts,** Vol. 4, N° 2. Summer 1983. et HOLEC, H. (1986). "La recherche en didactique du F.L.E. Futuribles", in **Etudes de linguistique appliquée,** N° 64. Octobre-Décembre 1986. Didier Erudition. Paris.

TRIM, J.L.M. (1973). "Projet d'esquisse d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes", in TRIM, J.L.M. et al (1973). **Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes,** Strasbourg. Conseil de l'Europe.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

IN-COMPANY SELF-DIRECTED LEARNING

Michael REES

RESUME

Cet article decrit une experience d'auto-apprentissage en entreprise. Les structures et donnees globales sont suivies d'une analyse du programme "par apprenant". Les resultats semblent confirmer l'hypothèse que la plupart des apprenants atteignent un plateau dans leur capacite d'apprendre après sept seances en moyenne avec leur conseil.

The in-company self-directed learning scheme offered by C.R.A.P.E.L. resembles the S.A.A.S. (ABE et GREMMO, 1981) and various institutional self-directed learning schemes (MOULDEN, 1985 ; MINER, 1985) which C.R.A.P.E.L. has developed over the past years. It differs from the institutional systems in that the interviews take place at a time and place fixed in advance by the learners and last as long as necessary. Also, the learners generally have more specific needs and fewer objectives imposed on them. It differs structurally from S.A.A.S in that interviews are generally conducted on the company's premises (although some learners have prefered to escape from their offices), the advisor is a native speaker of English for reasons of flexibility, and whereas the S.A.A.S learners may have an unlimited number of interviews in the three months they enrol for, in the in-company system the firms buy a certain number of hours and can renegotiate the contract when those hours have been used. The content of the interviews follows the same pattern as the S.A.A.S. and institutional systems, that is an examination with the learner of her/his needs, objectives, materials, methods and techniques and evaluation proceedures, but may differ when the learners decide they would prefer the advisor to take on a more directive role, or when they have an urgent report or translation to write.

The reasons behind the firms' buying a certain number of hours rather than having a certain time limit are, fo the most part, financial. Enthusiastic learners, those who are yearning to learn, could have placed a strain on C.R.A.P.E.L.'s resources by requesting a large number of interviews and those learners unexpectedly called away on a business trip would not have been able to profit. Also, the company can introduce new learners into the scheme quickly, know immediately their "credit status" as regards the number of hours used, and the number of hours training each employee has had.

The firm can also use the advisor for other functions such as translating, interpreting etc.

Regarding materials, the learners do have access to the university's sound library, but since most of the companies who have opted for this system are based some distance from C.R.A.P.E.L., it is usually the advisor who supplies most of the material the learners ask for. While this has posed no problems so far, there are several drawbacks : a relatively long delay between the learner defining the material she/he would like and discussing the suitability of the material ; the possibility of the material being unsuitable ; the lack of development of criteria and procedures the learner can use to select materials, which may result in work becoming task orientated rather than objective orientated ; an increased workload for the advisor since she/he has to find the materials asked for.

The learners who chose the self-directed structure did so for two main reasons : time and content. Regarding time, there were those who often had unforeseen commitments, meetings, trips abroad and such like, as well as those who wanted their work to coincide with the times when they would have a greater need of English. As for content, some were interested in looking exclusively at the specific English which concerned them in their particular job, and some, having several different objectives, wanted to be able to switch subjects as and when the need arose. Some

employees, initially attracted by the scheme, decided not to take part after hearing more about what it entailed, the main reason being that they felt they needed the stimulus of a group or that they didn't have any time to devote to learning English outside work.

To illustrate what happens during the operation of such a scheme, below are the time sheets of interviews with learners at Philips Eclairage. As all communication between this factory and others in the group, based in Holland, Germany and Italy, is in English, the learners there have a wide variety of needs. The learners' names have been replaced by letters for ease of reference and not to protect the innocent. Where there are two or three times on the same horizontal line, the learners attended an interview together.

DATE	TOTAL HOURS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
14/1/88	1h20	1h20	1h20									
19/1	1h50			30'								
20/1	2h50		1h									
28/1	3h15			25'								
28/1	4h15				1h							
2/2	4h50								35'			
2/2	5h10							20'				
2/2	5h20						10'					
4/2	6h25			1h05								
4/2	7h25				1h							
4/2	8h15	50'	50'									
9/2	9h30				1h15	1h15						
9/2	10h20						50'					
11/2	10h50							30'				
11/2	11h25								35'			
16/2	11h45						?	20'				
16/2	13h15				1h30							
16/2	14h25	1h10	1h10									

BEST COPY AVAILABLE

16/2	14h35								10'			
3/3	15h55						1h20					
3/3	16h10							15'				
8/3	17h25			1h15								
8/3	18h00		35'									
8/3	18h50								50'			
9/3	19h50				1h							
9/3	20h25							35'				
9/3	21h35						1h10					
10/3	22h50				1h15							
15/3	23h30							40'				
15/3	24h55						1h25					
17/3	25h05			1h10								
17/3	26h05								1h			
17/3	27h05	1h										
22/3	28h20				1h15							
22/3	29h05		45'									
24/3	30h00							55'				

DATE	TOTAL HOURS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
24/3	31h15			1h15								
24/3	31h40								25'			
29/3	33h15				1h35							
31/3	33h50								35'			
31/3	34h55			1h05								
31/3	36h00	1h05	1h05									
12/4	37h30						1h30	1h30				
14/4	38h40					1h10						
14/4	39h40			1h								
18/4	41h00				1h20	1h20						
18/4	41h40	40'										
21/4	42h40						1h	1h				
21/4	43h15								35'			
21/4	44h15			1h								
28/4	45h15				1h							
28/4	46h35						1h20	1h20				
5/5	47h40				1h05							
5/5	48h00									20'		

DATE	TOTAL HOURS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
5/5	48h20										20'	
5/5	49h15			55'								
5/5	50h15						1h	1h				
8/5	51h15									1h		
8/5	51h45								30'			
8/5	52h25										40'	
16/5	53h25				1h							
16/5	54h25			1h								
16/5	55h40						1h15	1h15				
19/5	56h45									1h05		
19/5	57h10								25'			
19/5	57h50										40'	
24/5	58h55				1h05							
24/5	59h20		25'									
24/5	60h10							50'				
25/5	61h20										1h10	
25/5	61h50			30'								
25/5	62h15								25'			

DATE	TOTAL HOURS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
3/6	63h20				1h05							
3/6	64h15									55'		
3/6	64h35										20'	
3/6	65h00								25'			
9/6	66h30		1h30									
9/6	67h30						1h	1h				
20/6	68h50									1h20		
20/6	70h00				1h10							
20/6	70h30								30'		30'	30'
20/6	71h45		1h15									
20/6	72h40						55'	55'				
27/6	73h40					1h						
27/6	74h55				1h15							
27/6	76h40								1h45		1h45	1h45
27/6	77h40							1h				
1/7	78h50								1h10		1h10	1h10
5/7	80h20								1h30		1h30	1h30
5/7	81h50						1h30	1h30				

- A and B both had an upper - intermediate level of English and the same need : to improve their report writing skills. They decided to work together, time permitting, on a commercially available course. In fact it was not always possible for them to work together, but this posed no problems. By his fifth interview B had found a method of working that he felt was satisfactory. The reduction in interview times is due to the fact that less time was spent discussing methods and techniques and only a short time needed to discuss the linguistic problems he had encountered. A reached this point at his sixth interview. There then followed a period during which neither requested an interview, with B surfacing to discuss linguistic problems (interview 8) and then deciding that he needed to improve oral presentations of aspects of his work (interviews 9 and 10).

- C had an elementary knowledge of English and needed to improve his comprehension of the reports he received. Starting with material prepared by the advisor on modals, noun groups, vocabulary etc. he found that he was not making the sort of progress he wanted. Interview 3 was spent examining other possibilities, during which it was decided that he should prepare a section of one of the types of report he commonly received. In the subsequent interviews C found that the ideal method for him was to translate selected parts of his reports in front of the advisor as he discovered that he needed to have a very detailed understanding of the reports and was better able to pinpoint areas of imprecision. He could also discuss the techniques he was using, or try out new ones suggested by the advisor, immediately.

The gradual decrease in interview time is due to C's becoming more proficient, and by the 12th interview he felt he had acquired sufficient skills and no longer needed help.

- D had been following a self-directed scheme for several months beforehand, during which he had selected a commercially available course, and was working happily on that. He had a lower - intermediate level and needed to improve his oral comprehension and expression as his job entailed increasing contact with his opposite numbers abroad. He wanted to use the interviews primarily for conversation since he found that his biggest problem was not the meetings he attended but the lunchtime conversation that followed and other social interaction. Other more job specific subjects, such as telephoning and letter writing were discussed, but generally the interviews followed a pattern of talking about his last meeting and the problems he had encountered, conversation about a subject he had chosen, practice of grammatical structures during the conversation, linguistic questions about the course book and cassette he was studying and finished with his and the advisor's evaluation of his performance that day.

- E had an intermediate level of English and had also followed a self-directed course for several months beforehand. She needed English to communicate with the visitors to the factory and their families whom she looked after. She used the interviews to discuss matters arising from her study of a commercially available course, or for conversation practice, occasionally teaming up with D for this.

- F and G's levels and needs were similar to those of D, but they chose to follow a course that had a high proportion of accompanying grammatical and structural exercises. At first they worked individually, teaming up later to come to interviews together. Before teaming up F had less interviews than G, although they were considerably longer. Whereas F was happy with the approaches suggested in the book, and spent a lot of time discussing the linguistic problems she had encountered, G talked relatively little about content and became more and more concerned with developing and trying out new techniques on the course and other authentic material, hence the gradual increase in interview time. As both progressed in their work, they decided to concentrate more on oral expression and to come to interviews together to practise this.

-H and J had elementary levels and no specific need for English in their jobs. Although working separately on improving their oral comprehension, both followed a similar pattern in that their interviews were comparatively short and concentrated on content, happy with the techniques they were using until the 4th interview which was spent examining different methods they could use when working on their cassettes. It was when they both wanted to move onto oral expression that they decided to try a more teacher-directed formula and form a small group together with a colleague, K.

- I left Hungary to live in Austria before coming to France. Her objective was to improve the presentations of the results of her research to her Dutch colleagues during meetings. The advisor's objective was to ask as few questions as possible about her note taking in Hungarian, her use of a German English grammar book, her fluent Russian and to concentrate on discussing, in English, possible techniques for improving her presentation skills.

All of the learners here preferred regular contact with the advisor : generally once a week, commitments permitting, all saying that they felt more motivated when they knew they had an interview to work for. Also, very few appointments for interviews were cancelled, those that werewere due to unexpected business trips or departmental crises. The majority of the learners who needed to improve their oral comprehension and expression did not feel a need to orientate their work towards their specific job situation and wanted to work on "general" English for social situations,as they were in constant contact with their specialist vocabulary and often in situations in which they used it. Even telephoning was not perceived as a problem, since the majority of calls were routine and backed up by telex. This differs markedly from other companies following a self-directed scheme, where the learners wanted to concentrate on situations they would meet in their jobs and the specialist vocabulary associated. This was because they were not in constant contact with English in the course of their jobs.

Initial results seem to confirm Holec and Gremmo's (1987) observation that, judging from the number of criteria a learner uses when talking about her/his work, there is a peak in the learner's acquisition of his/her ability to learn around the seventh interview, where the learner has acquired sufficient skills to deal with the particular type of work she/he is doing at that moment. Among those who have continued

seeing an advisor after reaching this peak, it has been observed that new criteria emerge sporadically, with learners concentrating on acquisition of language rather acquisition of ability to learn, returning to the latter when their learning skills are found to be insufficient (in the case where new needs are felt and objectives changed) or can be added to to increase performance.

Whether or not the learner's increased ability to learn means that, where language is concerned, she/he will be better able to cope with the constantly evolving conditions of her/his work and have less need of language instruction, is difficult to assess. However, during the operation of the scheme, the companies involved were satisfied with the increased job performance of their employees, and apreciated a structure which could deal with a number of people with different needs and levels in English and varying constraints on their time.

BIBLIOGRAPHY

ABE D. et GREMMO M.J. (1981) "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent" **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L.

HOLEC H. et GREMMO M.J. (1987) "Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D" **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L.

MINER N. (1985) "Institutional self-direction : ten years on" **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L.

MOULDEN H. (1983) "Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983" **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L.

CRAPEL Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

écoute... écoute

objectif
COMPRENDRE

Pour aider les étudiants en français langue étrangère à mieux comprendre le français tel qu'on le parle en France, dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio.

"ECOUTE... ECOUTE" propose des documents sonores variés permettant de développer des stratégies d'écoute et d'accomplir des activités précises de la vie courante (messages téléphoniques, choix d'itinéraires).

"ECOUTE... ECOUTE" est un outil :
- utilisable en classe de langue ou individuellement ;
- permettant de s'entraîner à comprendre un français actuel et naturel.

■ 1 LIVRE CONTENANT LES DOCUMENTS ÉCRITS NÉCESSAIRES À LA RÉALISATION DES TÂCHES ET ILLUSTRANT DES THÈMES DE CIVILISATION CHOISIS
■ 1 CASSETTE DE 30 MN DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES

hatier international
8, rue d'Assas - 75006 PARIS

97

94

TOTAL INFORMATION
from
Language and Language Behavior Abstracts

Lengthy, informative English abstracts - regardless of source language - which include authors' mailing addresses.

Complete indices - author name, book review, subject, and periodical sources at your fingertips.

Numerous advertisements for books and journals of interest to language practitioners.

NOW over 1200 periodicals searched from 40 countries - in 32 languages - from 25 disciplines.

Complete copy service for most articles.

ACCESS TO THE WORLD S STUDIES ON LANGUAGE - IN ONE CONVENIENT PLACE !

What's the alternative ?

Time consuming manual search throught dusty, incomplete archives.

Limited access to foreign and specialized sources.

Need for professional translations to remain informed.

Make sure YOU have access to
LANGUAGE AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS
when you need it...

For complete information about current and back volumes, write to : P.O. Box 22206, San Diego, CA. 92122, USA.

Achevé d'imprimer le 10 mars 1989
IMPRIMERIE MODERNE
22, rue des Fossés - 54700 PONT-A-MOUSSON

Dépôt légal :
1er trimestre 1989

96 .

Centre de **R**echerches
et d'**A**pplications **P**édagogiques **E**n **L**angues

Université de Nancy II
B.P. 33-97
54015 NANCY - CEDEX

Publication annuelle, Fondateur Yves Châlon, 1970
Copyright C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1988
Tous droits de reproduction réservés.

RECUEIL 1988 :

	France	Etranger
Institutions	115 F	135 F
Individus	60 F	75 F

ABONNEMENT 1988/1989/1990 :

	France	Etranger
Institutions	330 F	385 F
Individus	165 F	205 F

FR ISSN 0077-2712

Imprimerie Moderne - Pont-à-Mousson
Dépôt légal 1er trimestre 1989